

Ionuț Vlădescu

**Particularitățile dezvoltării competenței
de comunicare didactică
în contextul situațiilor de învățare**

Presa Universitară Clujeană

Ionuț Vlădescu

**Particularitățile dezvoltării competenței
de comunicare didactică
în contextul situațiilor de învățare**

Ediție revizuită și adăugită

Ionuț Vlădescu

**Particularitățile
dezvoltării competenței
de comunicare didactică
în contextul situațiilor de învățare**

Ediție revizuită și adăugită

Presa Universitară Clujeană

2018

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. hab. Vladimir Gutu

Conf. univ. dr. Maia Sevcuic

ISBN 978-606-37-0488-8

© 2018 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro>

PREFAȚĂ

În secolul al XXI-lea, întregul univers cultural începe să graviteze în jurul comunicării, mai precis, în jurul discursului. Se poate vorbi de o reducere generalizată la discurs: știința a devenit un discurs riguros și sistematic; arta a devenit un discurs figurat; filosofia a devenit o analiză a discursului.

În acest sens C. Sălăvăștru în „Raționalitate și discurs. Perspective logico-semiotice asupra retoricii”, descrie acest peisaj teoretic, intelectual și cultural astfel: Neîndoielnic, secolul nostru este dominat de această „tiranie” a logოსului, de puterea imensă a discursivității, putere în care regăsim, deopotrivă, și marile virtuți ale limbajului, dar și marile vicii ale lui. Este acesta motivul pentru care investigația limbajului este una dintre cele mai acaparatoare în cultura contemporană.

În studiile care abordează direct sau tangențial problematica eșecului în comunicare, se utilizează în mod curent termenii de *obstacol* comunicațional, *distorsiune* sau *perturbație în comunicare*. Acești termeni însumează în fapt orice categorie de factori perturbatori, care prin impactul produs asupra comunicării determină manifestarea unor dificultăți în realizarea eficientă a acesteia, fără a se realiza o distincție clară a acestora, sensul termenilor „barieră” și „blocaj” în comunicare fiind adeseori suprapus.

În consecință, în lucrarea elaborată Domnul Ionuț Vlădescu a încercat să realizeze o delimitare și clarificare a termenilor de *barieră*, respectiv *blocaj*. Astfel, în categoria *barierelor* au fost integrate aspecte obstacolare predominat externe, care nu prezintă riscul închiderii definitive a comunicării. Spre deosebire de acestea, *blocajelor* din comunicare le-au fost asociate elemente perturbatorii de factură subiectivă, internă, care determină agravarea situației comunicaționale, manifestând riscul stopării procesului de comunicare. Așadar, dacă în primul caz, cel al barierelor în comunicare, există o posibilă surmontare a obstacolului, deși, posibil dificilă, în cel de al doilea caz, al blocajelor în comunicare, depășirea acelor elemente care izolează, închid sau stopează funcționarea comunicării sub un anumit unghi al acesteia, pare mai greu de remediat.

Totodată, specialiștii au subliniat faptul că barierele din comunicare nu acționează izolat unele de altele. În procesul comunicării ele se succed, se întrepătrund, se influențează reciproc, de regulă se însumează, iar în anumite combinații pot duce la distorsionarea gravă a informației, ori la prejudicierea sau chiar blocarea comunicării. Mai mult decât atât, *barierele* și *blocajele* trebuie private într-o strânsă relație de interdependență, înțelegând prin aceasta că barierele pot determina blocaje în comunicare, iar blocajele pot impune noi bariere, ceea ce face să se impună un cerc vicios, o relație cauzală circulară nonconvergentă, care determină o dereglare și o disfuncționalitate semnificativă la nivelul comunicării.

În același timp s-au identificat și posibile modalități de prevenire și înlăturare a barierelor și blocajelor din comunicarea didactică, în strict acord cu cauzele și formele de manifestare.

Experiența educațională a demonstrat că în practică apar permanent idei, teorii, experiențe inedite; drumul introducerii unei noutăți și al generalizării ei nu este neted, ci dimpotrivă contradictoriu și adeseori însoțit de riscul distorsiunii. Cine și cum va reuși să evite acest risc? Este o întrebare care ne duce cu gândul la remarca lui V. de Landsheere și G. de Landsheere, și anume că rigoarea crescând introdusă în practica educativă, tehnologia, designul nu vor fi sterilizate decât pentru pedagogii care sunt de pe acum sterili; ceilalți, ele le vor oferi, dimpotrivă, mijloace de adaptare subtilă, de individualizare mai sigură, posibilități mai funcționale de cucerire a mediului și a propriului eu.

Invenția lingvistică a luat-o înaintea realității școlare, disfuncțiile limbajului pedagogic devenind evidente în comunicare, în criza de exprimare și de receptare a ideilor. Disfuncțiile se datorează codificării personalizate a informațiilor despre educație, confuziilor, ambiguității unor concepte și noțiuni cu care să operăm, reducerii sau amplificării nepermise a semnificațiilor acordate unor concepte, utilizării în exces a unor clișee verbale sau a unor noțiuni noi „superconcentrate”, îndepărtate prin conținut și formă de realitatea educațională. Având în vedere asemenea stări de fapt, o didactică practică urmează să acționeze, o didactică a metodelor active, participative în care elevul nu este simplu receptor de informație, ci subiect al cunoașterii și acțiunii.

S-a remarcat, pe bună dreptate, că nu se poate aduce în școală – chiar beneficiind de mijloace tehnice de instruire de ultimă generație, decât o mică parte din lumea reală, iar în afara școlii poate fi explorat doar un fragment ceva mai mare. Cuvintele se importă mai ușor, notează Skinner, dar verbalismul educației clasice a arătat la ce primejdii poate duce această ușurință. Pentru un învățământ care asigură o formație mai mult livrescă, este caracteristică disocierea între teorie și practică, între mână și inteligență. Limitându-se mai mult la stăpânirea cuvintelor, deci a unui învățământ verbal, nu se ajunge la cunoașterea esenței. Elevul și studentul stăpânesc cu adevărat anumite cunoștințe când reușește să le aplice, când poate opera cu ele nu numai în situații-tip, dar mai ales în condiții diverse. Informația și cultura dobândite în școală trebuie să aibă o tentă aplicativă. Nu este vorba numai de discipline tehnice, de fizică, chimie ci și de literatură, istorie, filozofie etc. De pildă, dacă materialul studiat în școală nu se pierde printre „nisipurile memoriei”, ci va oferi tânărului mijloace de expresie pentru decantarea unui sentiment unic, el își va fi dovedit, la rândul lui, utilitatea.

Barierile în comunicarea dintre teoreticienii și practicienii educației pot fi depășite prin claritatea conceptelor și definițiilor, prin reglarea încărcăturii informaționale a discursului pedagogic.

Depășind stadiul pur constatativ, pedagogia universitară a devenit o știință cu tentă prospectivă sugerând tot mai mult modalități și strategii de ameliorare a practicii instructiv-educative. De altfel, intenția de a veni în sprijinul practicienilor este superpozabilă cu dorința autorului lucrării de față.

Cartea prezintă, intitulată „*Particularitățile dezvoltării competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare*” cuprinde trei capitole, respectiv 19 subdiviziuni, bibliografie (174 de titluri) și 7 anexe elaborate în conformitate cu exigențele cercetării științifice.

Structura lucrării și conținutul său ideatic evidențiază principalele aspecte care intră în sfera preocupărilor autorului.

Capitolul I abordează repere teoretice ale dezvoltării competenței de comunicare în contextul situațiilor de învățare.

Capitolul al II-lea ia în atenție repere praxiologice ale dezvoltării competenței de comunicare.

Capitolul al III-lea prezintă experimentul proiectat și realizat.

Toate capitolele se încheie cu concluzii parțiale ceea ce ajută la formularea concluziilor generale.

Sperăm că odată cu lectura textului acestei cărți, slujitorii școlii vor găsi măcar o parte din răspunsurile pe care formarea personalității umane o impune cadrelor didactice. În același timp, profesorii își vor pune întrebări referitoare la propriul efort de perfecționare a predării și învățării obiectului de studiu pe care îl cultivă.

Ideea „pedagogie rețetă” nu este operantă decât pe termen scurt și într-un cadru restrâns. Orice experiență este limitată, iar experiența „second hand” nu este relevantă. Științele educației promovează concepte, modele și idei directe de o mai largă generalitate și cu ecou în viitorul îndepărtat. Datele obținute din experiențele realizate, care întrunesc reprezentativitate și validitate, oferă și ele instrumente de analiză pentru demersurile practicii școlare cotidiene.

În același timp, autorul este conștient de dificultatea abordării temelor aferente pedagogiei învățământului superior, pe de o parte, și de necesitatea situării lor în câmpul practicii educaționale propriu-zise, pe de altă parte.

Disfuncțiile sunt cu atât mai mari cu cât în rândul corpului profesoral se constată o „saturație” a folosirii unor termeni și expresii specifice procesului instructiv-educativ, la aceasta contribuind și faptul că bibliografia, multă vreme săracă și nediversificată, în prezent bogată, este neselectivă, deconcertantă. Cea bună, în tiraje insuficiente și prost difuzate în teritoriu, lipsește din multe biblioteci publice și personale.

În finalul considerațiilor de mai sus afirmăm următoarele:

Tema abordată în această lucrare este actuală și relevantă pentru pedagogia universitară, iar maniera de tratare este pe măsura valorii temei.

Cartea conține și un *glosar*, conceput ca un instrument de lucru pentru cei interesați să se documenteze suplimentar cu privire la diferite aspecte specifice comunicării interumane, comunicării didactice, comunicării eficiente sau defectuoase.

Autorul a reușit să elaboreze o lucrare științifică, apelând la o modalitate de lucru pertinentă, bine fundamentată teoretic și corect experimentată.

Obiectivele cercetării sunt bine formulate și atent urmărite, iar tema a fost riguros tratată, a se vedea în acest sens structura lucrării, detaliile metodologice, instrumentarul statistic utilizat, tabelele, graficele, etc.

Studiul este bogat în informații bibliografice și valoros prin analizele pedagogice și didactice, prin soluțiile oferite și prin interpretările personale.

Ținuta epistemică a lucrării a fost susținută de strădania de a opera cu un limbaj clar, dar și de abilitățile de a opera cu informațiile de care autorul dispune.

Prof. univ. dr. Miron IONESCU,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Universitatea „Babes-Bolyai” Cluj-Napoca

O RADIOGRAFIE PERTINENTĂ ȘI PROFESIONISTĂ

Unul dintre cele mai interesante și importante aspecte care stârnesc dezbateri academice în contextul pedagogiei moderne se referă la nevoia de comunicare existentă la nivelul societății contemporane și, în mod particular, a celei de comunicare didactică prezentă în actul educațional. Satisfacerea acestei nevoi la toate nivelurile a devenit o prioritate a educației de pretutindeni, motiv pentru care Uniunea Europeană a inclus *competențele de comunicare în limba maternă și într-o limbă străină de largă circulație internațională* printre cele 8 „competențe-cheie” pe care sistemele educaționale de pe continent au datoria să le formeze elevilor și studenților. Pentru îndeplinirea acestui deziderat, școala ar trebui să ofere însă modele de bune practici, promovând ideea eficientizării prin toate formele și mijloacele specifice a „comunicării pedagogice”. În consecință, devine necesar ca profesorii să fie formați pentru a-și dezvolta propriile lor competențe de comunicare pentru ca, la rândul lor, ei să poată asista/sprijini/consilia elevii sau studenții -după caz - să comunice în mod eficient în situații/contexte școlare sau în situații obișnuite de viață.

Universitățile au, în acest sens, un rol decisiv, având în vedere faptul că formarea viitorilor profesori se realizează la acest nivel.

Din punct de vedere procedural, aceasta înseamnă ca, pe durata derulării programelor de formare profesională, viitorii profesori să fie introduși în contexte școlare care să le ofere ocazia de a exersa competențele de comunicare - în general, și competența de comunicare didactică-în particular.

Acestea sunt doar câteva dintre premisele pe care se fundamentează cercetarea teoretică și aplicativă pe care ne-o propune *d-l Ionuț Vlădescu*. Astfel, în partea introductivă intitulată „*Reperete conceptuale ale cercetării*”, autorul descrie și argumentează principalele repere epistemologice pe care se construiește demersul investigativ pe care ni-l propune. Printre altele, sunt prezentate *Actualitatea temei* (susținută de importanța formării și dezvoltării competențelor de comunicare ale tuturor agenților educaționali), *Obiectivele cercetării* (bine definite, clare și concise), *Metodologia cercetării științifice* (adecvată demersului de cercetare pe care îl construiește), *Noutatea și originalitatea științifică a cercetării* (conferită de plasarea procesului de formare profesională în chiar contextul educațional prin crearea unor situații de învățare autentică), *Semnificația metodică și validitatea aplicativă* (constând în relevanța teoretică și praxiologică a demersului), *Rezultatele cercetării* (bine analizate și bine interpretate) etc.

Partea a doua se dorește a fi o descriere succintă a conținutului lucrării, analizând fiecare element ce compune capitolele acesteia. Astfel, Capitolul 1 („*Reperete teoretice ale formării competențelor de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare*”) face o radiografie pertinentă și profesionistă a principalelor teorii care definesc, analizează, descriu comunicarea, respectiv rolul ei în variate situații de învățare. Autorul relevă și argumentează relațiile și condiționările dintre competențele

de comunicare, magnitudinea /intensitatea interacțiunilor dintre profesori și studenți, dintre studenți și studenți și... performanțele academice ale educabililor/formabililor.

Capitolul 2 intitulat „*Bazele praxiologice ale dezvoltării competențelor de comunicare în contextul situațiilor de învățare*” accentuează relevanța teoretică și metodologică a problematicii comunicării didactice prin prisma studiilor publicate în literatura de specialitate, în paginile acestui capitol, autorul prezintă un „*Model teoretic al competențelor de comunicare didactică în situații de învățare*” - un produs original care exprimă o viziune bine documentată din punct de vedere științific asupra temei amintite (model construit pe 3 componente - motivațională, limbaj pedagogic și managerială), ca temei epistemologic pentru experimentul psihopedagogic prezentat în capitolul următor.

Capitolul 3 intitulat „*Validarea experimentală a eficienței metodologiei de dezvoltare a competențelor de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare*” descrie în detaliu experimentul pedagogic propus de autor pentru evidențierea relevanței Modelului teoretic analizat în capitolul precedent. Acest experiment este realizat în 3 etape: (1) Etapa de constatare a cercetării (în care sunt prezentate studiile anterioare focalizate pe problematica identificării nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare), (2) Etapa de derulare a cercetării (în care s-a realizat experimentul pedagogic propriu-zis) și (3) Etapa de control a cercetării (în care este prezentat progresul înregistrat de subiecții vizați pe toate cele 3 paliere/coordonate ale Modelului teoretic analizat). Rezultatele experimentului pedagogic atestă faptul că studenții care au beneficiat de programul menționat și-au optimizat considerabil comportamentul academic și, în mod particular, competențele de comunicare didactică, precum și relațiile psihosociale cu cei din mediul înconjurător.

Cele 9 concluzii prezentate sunt clare și surprind într-o manieră sintetică conținutul științific prezentat în lucrare. Recomandările formulate cercetătorilor, factorilor decizionali responsabili cu implementarea programelor educaționale, respectiv formatorilor sunt punctuale și incitante.

Cele 30 de titluri/surse bibliografice străine și românești consultate de autor conțin informații actuale și sunt bine valorificate.

Iată de ce consider că d-l Ionuț Vlădescu a realizat prin lucrarea cu titlul „*Particularitățile dezvoltării competențelor de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare*”, o interesantă incursiune în studiul comunicării didactice, generând idei, teorii, soluții ce prezintă un interes real atât pentru mediul academic, cât și pentru contextul educațional concret.

Prof.univ.dr. Liliana EZECHIL,
Decan Facultatea de Științe ale Educației,
Universitatea din Pitești

DE LA VALOAREA TEORETICĂ LA VALOAREA APLICATIVĂ

Problematika dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice constituie una din temele importante ce suscită atenția specialiștilor. Dezvoltarea competențelor de comunicare didactică este o temă actuală și necesară în contextul reformelor și schimbărilor prin care trece învățământul românesc.

Formarea competențelor de comunicare didactică a studenților, viitori pedagogi, răspunde principiului de abordare comunicativă a educației și nevoii praxiologice de renovare continuă a referențialului competențelor de specialitate ale profesorului.

Actualitatea cercetării realizată de d-l Ionuț Vlădescu, asupra particularităților comunicării didactice rezultă din abordarea investigațională insuficientă a problematicii comunicării didactice în literatura de specialitate. O astfel de cercetare se dorește a schimba optica asupra rolului cadrului didactic la clasă, din transmitator de informații în facilitator al cunoașterii desfășurate de elev. Scopul profesorului postmodern este să-și învețe discipolii *cum să gândească* nu ce să gândească. Preocuparea profesorului este nu doar de a-l face să înțeleagă știința ci și de a simți *emoția de a o studia*; educația trebuie să fie cea care să determine indivizii să fie într-o continuă stare problematizantă, o stare în care permanent să-și pună întrebări și să caute răspunsuri.

Prin lucrarea sa, d-l Ionuț Vlădescu relevă următoarele: crearea situațiilor de învățare devine posibilă prin formarea competenței de comunicare didactică și solicită, pe de o parte, formarea unor cunoștințe, capacități, atitudini profesionale exprimate în cadrul situațiilor de învățare, iar pe de altă parte, dezvoltarea competențelor tehnologice și manageriale. Din aceasta perspectivă formarea competenței de comunicare didactică pentru abordarea creativă a situațiilor educative a devenit un obiectiv al studiilor teoretice și praxiologice din România, actualitatea cercetării fiind confirmată de necesitatea precizării componentelor structurale și elaborarea unui demers metodologic de formare a competenței de comunicare didactică în vederea valorificării circumstanțelor contextului educațional. Argumentele expuse demonstrează că situațiile de învățare integrate în pregătirea pedagogică facilitează randamentul comunicării didactice și a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Contradicția esențială dintre importanța dezvoltării competenței de comunicare didactică a viitorilor pedagogi și insuficienta tratare a oportunităților de a aborda dezvoltarea competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare universitară argumentează actualitatea investigațiilor și generează **problema cercetării**: *Care sunt premisele teoretico-metodologice ale formării competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare?*

Scopul cercetării propuse de d-l Ionuț Vlădescu rezidă în determinarea reperelor teoretice și praxiologice ale dezvoltării competenței de comunicare didactică a viitorilor profesori în contextul situațiilor de învățare a disciplinelor pedagogice. Pentru aceasta, doctorandul și-a propus analiza abordărilor teoretice

actuale și deducerea tendințelor de dezvoltare a competenței de comunicare didactică, determinarea valențelor formative ale situațiilor de învățare, fundamentarea metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare, determinarea interconexiunii și raporturilor dintre tipologia situațiilor de învățare și competența de comunicare didactică, validarea experimentală a metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare.

În demersurile investigative, d-l Vlădescu a cuprins un avantaj metodologic complex, folosind *metode teoretice*: documentarea științifică; sinteza teoretică; generalizarea și sistematizarea, compararea, transferul de teorii; *metode experimentale*: experimentul pedagogic, care a inclus etapele specifice: constatare, formare și control; *metode statistico-matematice* (criteriul t-student); *instrumentele de investigație*: chestionarul de evaluare a nivelului competenței de comunicare didactică a studenților; chestionarul de evaluare a opțiunii studenților privind utilizarea situațiilor receptive și investigaționale în procesul de formare inițială; trei probe de evaluare a componentelor competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare.

Lucrarea se remarcă prin noutate și originalitate științifică motivate prin: actualizarea semnificației termenilor de comunicare didactică și competență de comunicare didactică; renovarea conceptului competență de comunicare didactică; determinarea fundamentelor teoretice ale comunicării didactice în contextul situațiilor de învățare; demonstrarea implicațiilor formative ale situațiilor de învățare în dezvoltarea competenței de comunicare didactică.

Problema științifică importantă soluționată cu succes în cercetare se referă la elaborarea și validarea experimentală a fundamentelor teoretice și praxiologice de aplicare a situațiilor de învățare în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare didactică.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată prin renovarea structurii competenței de comunicare didactică (în planurile motivational, limbaj pedagogic și managerial) din perspectiva valorificării potențialului formativ al situațiilor de învățare, prin determinarea particularităților comunicării didactice în condițiile situațiilor de învățare, prin identificarea tipologiei situațiilor de învățare a disciplinelor pedagogice orientate spre dezvoltarea competenței de comunicare didactică.

Lucrarea d-lui Ionuț Vlădescu se remarcă prin valoarea aplicativă ce constă în proiectarea/implementarea/evaluarea metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare didactică prin situațiile de învățare a disciplinelor pedagogice, prin descrierea valențelor formative a situațiilor de învățare a disciplinelor pedagogice pentru dezvoltarea competenței de comunicare didactică, prin formularea sugestiilor metodologice pentru dezvoltarea competenței de comunicare didactică prin intermediul situațiilor de învățare la studenții pedagogi.

Autorul avansează importante idei fundamentale ca rezultate științifice, și anume:

- Comunicarea didactică reprezintă un demers pedagogic și relațional complex care presupune o interacțiune dintre cadrul didactic și elev, realizată prin mesajul conținutului didactic/educațional (coerența logică, stăpânirea strategiilor de abordare, implicarea afectivă în exprimarea subiectului) și evaluată prin feed-back.

- Competența de comunicare didactică în plan motivational, managerial și al limbajului pedagogic reprezintă un ansamblu de comportamente/acțiuni comunicative de proiectare/transmitere/realizare/evaluare a demersului didactic și de asigurare a unor rețele comunicaționale eficiente în contextul situațiilor de învățare determinate și spontane (nedeterminate). Situațiile de învățare abordate contextual și pozițional structurate pe categorii: perspectiva condițiilor externe ale învățării, modul de interacțiune a cadrului didactic, modul de producere a învățării, procese psihice predominant utilizate determină modalitățile de comunicare didactică și particularități de formare a competențelor de comunicare didactică.

- Metodologia dezvoltării competenței de comunicare didactică determinată situațional - învățare prin recepție și învățare prin rezolvare de probleme investigaționale se înscriu în pedagogia situațională care asigură tranzația experiențelor de învățare într-un construct numit competența de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare.

Este de remarcat faptul că rezultatele științifice au fost implementate în baza investigației experimentale din cadrul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic din Universitatea „Dunărea de Jos” Galați și la Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic al Universității Creștine „Dimitrie Cantemir” din București și prin intermediul publicațiilor științifice, a activităților practice cu studenții pedagogi și cadrele didactice universitare, tezele fundamentale și concluziile lucrării fiind reflectate în articolele științifice și comunicările susținute în cadrul conferințelor științifice naționale și internaționale.

Prof. univ. dr. Crenguța Lăcrămioara OPREA,
Facultatea de Psihologie și Științele Educației,
Departamentul de Formare a Profesorilor,
Universitatea din București

O LUCRARE REMARCABILĂ PRIN NOUȚATE ȘI ORIGINALITATE

Într-o epocă a informației, învățarea cere viitorilor pedagogi competențe de comunicare specifică și formarea unei culturi a comunicării pedagogice în condiții educaționale concrete. Profesorul urmează să se transforme din simplu transmitător de informații în „*producător*” sau „*educator constructor*” de metodologii eficace de învățare.

Formarea competențelor de comunicare didactică a studenților, viitori pedagogi, răspunde principiului de abordare comunicativă a educației și nevoii continue de actualizare a referențialului competențelor de specialitate ale profesorului.

Actualitatea cercetării realizată de d-l Ionuț Vlădescu, asupra particularităților comunicării didactice rezultă din abordarea investigațională insuficientă a problematicei comunicării didactice în literatura de specialitate. O astfel de cercetare se dorește a schimba optica asupra rolului cadrului didactic la clasă, din transmitator de informații în facilitator al cunoașterii desfășurate de elev. Scopul profesorului postmodern este să-și învețe discipolii *cum să gândească* nu ce să gândească. Preocuparea profesorului este nu doar de a-l face să înțeleagă știința ci și de a simți *emoția de a o studia*; educația trebuie să fie cea care să determine indivizii să fie într-o continuă stare problematizantă, o stare în care permanent să-și pună întrebări și să caute răspunsuri.

Prin lucrarea sa, d-l Ionuț Vlădescu relevă următoarele: crearea situațiilor de învățare devine posibilă prin formarea competenței de comunicare didactică și solicită, pe de o parte, formarea unor cunoștințe, capacități, atitudini profesionale exprimate în cadrul situațiilor de învățare, iar pe de altă parte, dezvoltarea competențelor tehnologice și manageriale. Din aceasta perspectivă formarea competenței de comunicare didactică pentru abordarea creativă a situațiilor educative a devenit un obiectiv al studiilor teoretice și praxiologice din România, actualitatea cercetării fiind confirmată de necesitatea precizării componentelor structurale și elaborarea unui demers metodologic de formare a competenței de comunicare didactică în vederea valorificării circumstanțelor contextului educațional. Argumentele expuse demonstrează că situațiile de învățare integrate în pregătirea pedagogică facilitează randamentul comunicării didactice și a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Contradicția esențială dintre importanța dezvoltării competenței de comunicare didactică a viitorilor pedagogi și insuficienta tratare a oportunităților de a aborda dezvoltarea competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare universitară argumentează actualitatea investigațiilor și generează **problema cercetării**:

Premisele teoretico-metodologice ale formării competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare.

Scopul cercetării propuse de d-l Ionuț Vlădescu rezidă în determinarea reperelor teoretice și praxiologice ale dezvoltării competenței de comunicare didactică a viitorilor profesori în contextul situațiilor de învățare a disciplinelor pedagogice.

Pentru aceasta, doctorandul și-a propus analiza abordărilor teoretice actuale și deducerea tendințelor de dezvoltare a competenței de comunicare didactică, determinarea valențelor formative ale situațiilor de învățare, fundamentarea metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare, determinarea interconexiunii și raporturilor dintre tipologia situațiilor de învățare și competența de comunicare didactică, validarea experimentală a metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare.

În demersurile investigative, d-l Vlădescu a cuprins un evantai metodologic complex, folosind *metode teoretice*: documentarea științifică; sinteza teoretică; generalizarea și sistematizarea, compararea, transferul de teorii; *metode experimentale*: experimentul pedagogic, care a inclus etapele specifice: constatare, formare și control; *metode statistico-matematice* (criteriul t-student); *instrumentele de investigație*: chestionarul de evaluare a nivelului competenței de comunicare didactică a studenților; chestionarul de evaluare a opțiunii studenților privind utilizarea situațiilor receptive și investigaționale în procesul de formare inițială; trei probe de evaluare a componentelor competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare.

Lucrarea se remarcă prin noutate și originalitate științifică motivate prin: actualizarea semnificației termenilor de comunicare didactică și competență de comunicare didactică; renovarea conceptului competență de comunicare didactică; determinarea fundamentelor teoretice ale comunicării didactice în contextul situațiilor de învățare; demonstrarea implicațiilor formative ale situațiilor de învățare în dezvoltarea competenței de comunicare didactică.

Problema științifică importantă soluționată cu succes în cercetare se referă la elaborarea și validarea experimentală a fundamentelor teoretice și praxiologice de aplicare a situațiilor de învățare în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare didactică.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată prin renovarea structurii competenței de comunicare didactică (în planurile motivational, limbaj pedagogic și managerial) din perspectiva valorificării potențialului formativ al situațiilor de învățare, prin determinarea particularităților comunicării didactice în condițiile situațiilor de învățare, prin identificarea tipologiei situațiilor de învățare a disciplinelor pedagogice orientate spre dezvoltarea competenței de comunicare didactică.

Teza d-lui Ionuț Vlădescu se remarcă prin valoarea aplicativă ce constă în proiectarea/implementarea/evaluarea metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare didactică prin situațiile de învățare a disciplinelor pedagogice, prin descrierea valențelor formative a situațiilor de învățare a disciplinelor pedagogice pentru dezvoltarea competenței de comunicare didactică, prin formularea sugestiilor metodologice pentru dezvoltarea competenței de comunicare didactică prin intermediul situațiilor de învățare la studenții pedagogi.

Autorul avansează importante idei fundamentale ca rezultate științifice, și anume:

1. Comunicarea didactică reprezintă un demers pedagogic și relațional complex care presupune o interacțiune dintre cadrul didactic și elev, realizată prin mesajul conținutului didactic/educațional (coerența logică, stăpânirea strategiilor de abordare, implicarea afectivă în exprimarea subiectului) și evaluată prin feed-back.

2. Competența de comunicare didactică în plan motivational, managerial și al limbajului pedagogic reprezintă un ansamblu de comportamente/acțiuni comunicative de proiectare/transmitere/realizare/evaluare a demersului didactic și de asigurare a unor rețele comunicaționale eficiente în contextul situațiilor de învățare determinate și spontane (nedeterminate).

3. Situațiile de învățare abordate contextual și pozițional structurate pe categorii: perspectiva condițiilor externe ale învățării, modul de interacțiune a cadrului didactic, modul de producere a învățării, procese psihice predominant utilizate determină modalitățile de comunicare didactică și particularități de formare a competențelor de comunicare didactică.

4. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare didactică determinată situațional – învățare prin recepție și învățare prin rezolvare de probleme investigaționale se înscriu în pedagogia situațională care asigură tranzația experiențelor de învățare într-un construct numit competența de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare.

Este de remarcat faptul că rezultatele științifice au fost implementate în baza investigației experimentale din cadrul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic din Universitatea „Dunărea de Jos” Galați și la Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic al Universității Creștine „Dimitrie Cantemir” din București și prin intermediul publicațiilor științifice, a activităților practice cu studenții pedagogi și cadrele didactice universitare, tezele fundamentale și concluziile lucrării fiind reflectate în articolele științifice și comunicările susținute în cadrul conferințelor științifice naționale și internaționale.

În concluzie, ne exprimăm convingerea că prin lucrarea elaborată **„Particularitățile dezvoltării competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare”**, d-l prof. Ionuț Vlădescu a realizat o lucrare care contribuie la îmbunătățirea abordării procesului de comunicare specific situațiilor de învățare.

Prof.univ.dr. Daniel MARA,
Facultatea de Drept,
Departamentul de Drept Privat și Științe ale Educației,
Universitatea „Lucian Blaga” Sibiu

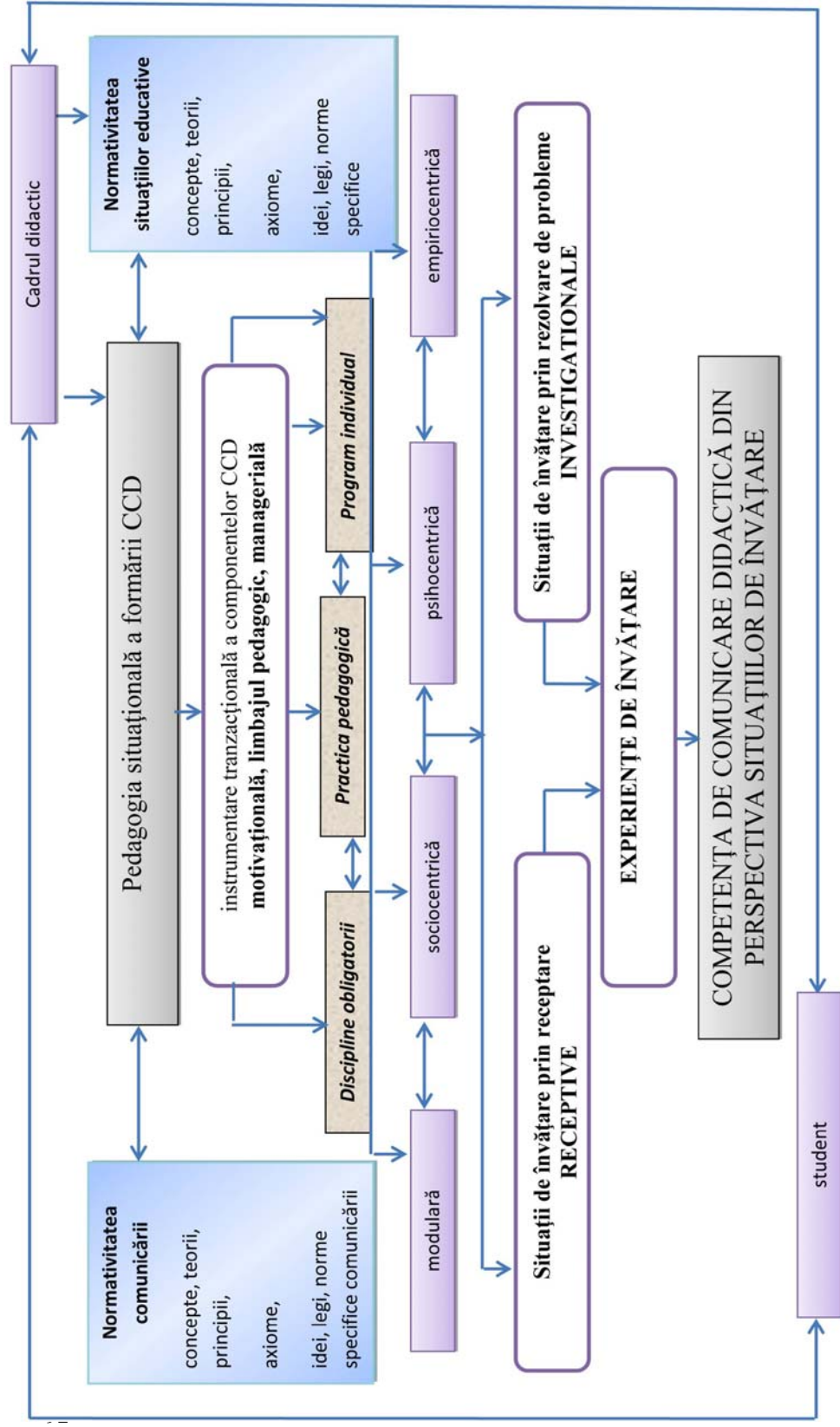


Fig. 2.3. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare

Modelul sociocentric statuează organizarea socială a învățării și *este cu centrare pe activitatea de grup*, în care colectivul devine obiect al activității de instruire, chiar dacă se știe că învățarea este individuală din punct de vedere psihologic. Acest model are reprezentanță în modele experimentale practice mai vechi sau mai noi: “sistemul Winnetka (C.Washburne); “activitatea pe grupe mari de elevi (R.Cousinet, C.Freinet); modelul “comunității de muncă sau “Planul Jenaă (P. Petersen). O pondere specială în organizarea formării CCD prin situații de învățare are **modelul empiriocentric** prin care se promovează aspectul formativ al învățării într-o abordare euristică a situațiilor de instruire, vizând ansamblul experiențelor educatului: acțională, afectivă, cognitivă, individuală și socială. În urma familiarizării cu logica investigației științifice și cu tehnicile de cercetare, elevii/studentii ajung să-și planifice activitățile de învățare, să le realizeze sistematic, să se autoevalueze și să își programeze noi teme și probleme de abordare investigativ-experimentală a cunoașterii.

Modelele care vizează preponderent metode analitice, adevăruri concretizate într-un corp de cunoștințe ce trebuie transmise educatului de către educator (*modelul logocentric*) sau *modelul tehnocentric*, care evidențiază “ingineria specifică procesului instruirii, centrat fiind pe raționalizarea procesului de predare-învățare, în condiții de performanță și eficiență au fost aplicate indirect în cercetare.

Didactica modernă este explicativă și normativă, se centrează pe studiul componentelor fundamentale ale sistemului didactic (cunoașterea de tip școlar-profesorul-elevul) sintetizate prin modelul triunghiului didactic, precum și pe relațiile ce se stabilesc între acestea în contextul didactic (de predare-învățare-formare). De asemenea, este interesată și de identificarea și tratarea dificultăților pe care le întâmpină elevii în învățare.

Procesul didactic prin care se realizează transformarea (prelucrarea) informației științifice pentru a se constitui în cunoaștere de tip școlar accesibilă elevilor, este numit în didactica românească transinformație didactică, iar în literatura de specialitate străină, transpoziție didactică. Realizarea transpoziției didactice în raport cu activitatea didactică nemijlocită cu elevii conține două etape (niveluri): transpoziția externă și transpoziția internă. Treptele de cunoaștere (academică, de tip școlar și predată) specifice transinformației corespund nivelurilor epistemologice: epistemologia de referință, epistemologia școlară, respectiv epistemologia profesor-elev. Instrumentarea tranzacțională a componentelor CCD *motivațională, limbajul pedagogic, managerială* va fi realizată, potrivit demersului metodologic de formare, prin două categorii generale de situații de învățare, acestea fiind determinate de formare directă și indirectă: **situații de învățare prin receptare** (formare directă) și **situații de învățare prin descoperire** (formare indirectă).

Data fiind marea varietate a condițiilor, metodelor, formelor de organizare prin care se încearcă formarea competențelor, există o mare varietate a strategiilor pedagogice la care se recurge pentru construirea situațiilor

educative corespunzătoare. Analiza categoriilor situațiilor de învățare expuse în capitolul I al cercetării a condus la sintetizarea acestora în două categorii generale – *situații de învățare receptive și situații de învățare investigaționale* -, care să ofere posibilitate de implementare și validare în învățământul superior a metodologiei dezvoltării competenței de comunicare didactică prin situații de învățare în cadrul *disciplinelor pedagogice*.

Liniile directoare pentru realizarea demersului pedagogic referitor la strategia menționată au fost induse de concepția autorului lucrării „Teoria situațiilor educative”, M. Ștefan, care consideră, că „în ciuda varietății metodice, trebuie totuși găsite câteva linii directoare ale acestui demers”, oprindu-se la distincția dintre două căi generale de creare a situațiilor educative de către profesor: directe și indirecte [140, p.177].

Autorul consideră că în pedagogia de astăzi se înfruntă două orientări strategice fundamentale, fiecare dând naștere unor tipuri specifice de situații de învățare. Una este strategia prin care elevul este pus în situația de a investiga și chiar a descoperi anumite adevăruri; a doua îl pune în situația de a recepta cunoștințele care i se oferă de-a gata. Situațiile de învățare *prin receptare* sunt proprii didacticii tradiționale. Ele au fost adesea criticate ca fiind mecanice, dogmatice, pasive. Există situații negative, în care elevii, lipsiți de cunoștințele și deprinderile de bază, rămân pasivi în clasă, ceea ce și explică eșecul lor școlar. Dar aceasta nu este receptare ci o pseudo-receptare, pe care o combatem. De regulă există o receptare activă în procesul de învățământ, la care nu se poate renunța. Este evident că situațiile de învățare prin descoperire stimulează efortul creativ și au o mare forță formativă. Acestea solicită investigare, explorare a realului.

Cele două strategii menționate nu se exclud reciproc. Fiecare are avantajele și limitele ei, ele reprezentând două alternative, utilizabile în raport cu condițiile situaționale. Ambele fac posibilă o participare activă a elevului, dar în grade și prin modalități diferite. Într-un proces de învățământ bine organizat, situațiile de învățare prin descoperire și cele de învățare receptivă alternează sau sunt corelate, după cum este cazul. În cadrul strategiei de formare a competenței de comunicare didactică prin situații de învățare sunt propuse aceste două categorii de situații de învățare, fiind întemeiată pe echilibrul și completarea dintre ele.

Calitatea intervențiilor este exprimată de componentele CCD a profesorului, evaluată continuu de funcțiile feed-back ce vizează integrarea permanentă a retroacțiunii ca strategie de evaluare permanentă, fiind prezentă în model prin circularitatea conexiunii inverse realizată în relația didactică (formală) profesor/elev.

Totalitatea situațiilor de învățare propuse de educator sau create de viață și a experiențelor specifice de învățare la care este supusă o persoană definește nemijlocit *conceptul de curriculum*. Unele dintre aceste situații de învățare sunt proiectate, conduse și evaluate, mai mult sau mai puțin riguros, în cadru formal sau nonformal, ele fiind trăite ca experiențe de învățare specifice de către

fiecare “învăță în funcție de specificul personalității sale și de contextul concret, consideră D. Potolea [116, p.357]. Toate situațiile de învățare înregistrează, așadar, anumite efecte, pozitive sau negative la nivelul celui supus acțiunii educaționale (formale, nonformale sau informale) trăite fiind ca experiențe particulare de învățare.

Situația /experiența de învățare reprezintă un element cheie al conceptului de curriculum capătă conotații extrem de nuanțate în funcție de domeniul de referință, dar ea își păstrează o anume structură definită, reprezentată de: finalitățile/competențele/țintele în care se concretizează intenția educativă: formulate explicit în contextul educației formale și uneori chiar și în contextul celei nonformale.

Inexistente în contextul educației informale dar înregistrate/ manifestate la nivelul celui educat ca efecte ale unui demers neintenționat din perspectivă educativă; finalitățile pot avea grade diferite de generalitate (de la idealul educațional ca finalitate supremă), la finalitățile ciclurilor școlare, ale anilor școlari, ale ariilor curriculare, disciplinelor, până la finalitățile unei unități de învățare. Metodologia realizării demersului de predare-evaluare-învățare explicită este elaborată în cadrul procesului de învățământ, o abordare specială realizând pedagogia situațională.

Situația de învățare este creată de educator, proiectată și evaluată în cadrul formal și nonformal și există, uneori, în context informal. Experiența de învățare este ceea ce trăiește fiecare elev în contextul unei situații de învățare. Ea este un rezultat în termeni de cunoștințe achiziționate, de capacități/abilități formate, de trăsături de personalitate conturate.

Abordarea calitativă a cercetării a fost asigurată de componenta interpretativă prin care a fost supus interpretării într-un cadru comparativ procesul de formare a cadrelor didactice în România evidențiind anumite caracteristici structurale ale curriculumului, fără a pretinde la generarea unor adevăruri universale sau legi științifice. Prin componenta descriptivă s-a urmărit modul în care atât structura, cât și procesul de formare a cadrelor didactice, implică diverse situații de învățare care facilitează dezvoltarea competenței de comunicare didactică a viitorilor profesori. Caracterul reflexiv al cercetării a fost asigurat de invocarea punctelor de vedere personale, deschise schimbării și reconstrucției în vederea sporirii calității formării profesionale didactice. Surprinderea învățării ca dimensiune psihologică și a comunicării ca noțiune de graniță, considerată interdisciplinară a constituit temei de analiză sinergică în vederea surprinderii relațiilor funcționale și cauzale dintre variabilele acțiunii educaționale.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Modelul teoretic al competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare (MCCDSÎ) include componenta **motivțională**, în sens că

motivația este unul dintre cele mai importante prerechizite ale învățării școlare, de caracter energizator / activator asupra comportamentului și, totodată, unul de direcționare al comportamentelor; componenta **limbajul pedagogic**, în sensul de abordare a comunicării ca schimb de mesaje, acestea solicitând din partea actanților comunicării competența de exprimare științifică și interpersonală și **managerială** prin care este reflectat rolul de organizator prin comunicare al grupului de elevi, condiționând astfel, gestionarea socială a învățării. Retroacțiunea comunicării didactice reprezintă acțiunea circulară în model, cu funcția de a echilibra și armoniza manifestările interlocutorilor (profesori și școlari) astfel încât se formează o relație cu dublă finalizare: una cognitivă (de învățare) de construire a sensului și alta educativ-formativă care conduce la dezvoltarea funcțiilor intelectuale, dezvoltarea emoțională, stimularea motivației.

Metodologia dezvoltării CCD prin situații de învățare în cadrul disciplinelor pedagogice (MDCCDSÎ) reflectă principiile metodico-organizatorice corespunzătoare principalelor direcții cunoscute în teoriile învățării, modele de instruire cu legitimize predominant pedagogică și modelul situațiilor de instruire, care definesc învățarea drept una contextuală, sugerând exploatarea contextului învățării și plasarea elevului într-o anumită rețea de relații cu materia de studiat. *Metodologia dezvoltării CCD în cadrul disciplinelor pedagogice prin intermediul situațiilor de învățare* reprezintă o schemă procedurală, care vizează eficientizarea demersurilor didactice și este dimensionată astfel încât să prefigureze o realitate educațională generatoare de cunoaștere, mobiluri, credințe, valori. Aceasta conține un sistem de relații care reproduce logica internă a Modelului teoretic de referință “Structura competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare” și o consecință pragmatică a componentelor CCD. Categoria *modelelor de instruire cu legitimize predominant pedagogică* a fost prezentată în metodologia de dezvoltare a CCD din perspectiva situațiilor de învățare prin concepția de organizare a instruirii reflectată de *modelele psihocentric, sociocentric, empiriocentric și modular*. Aceste categorii de modele sunt propuse pentru a reprezenta cele trei forme de organizare a conținuturilor în procesul de formare inițială: **disciplinară, practica pedagogică și studiu individual**.

Instrumentarea tranzacțională a componentelor CCD *motivațională, limbajul pedagogic, managerială* va fi realizată, potrivit demersului metodologic de formare, prin două categorii generale de situații de învățare, acestea fiind determinate de formare *directă și indirectă*: **situații de învățare prin receptare** (formare directă) și **situații de învățare prin descoperire** (formare indirectă).

CAPITOLUL 3

VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A EFICIENȚEI METODOLOGIEI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ DIN PERSPECTIVA SITUAȚIEI DE ÎNVĂȚARE

3.1. Particularitățile competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare la etapa de constatare a cercetării

Cercetarea experimentală s-a axat pe rezultatele investigației teoretice privind teoriile și principiile comunicării didactice și a situațiilor de învățare. Abordarea situațiilor de învățare în contextul eficientizării competenței de comunicare didactică a constituit drept bază pentru elaborarea și validarea Programului experimental de dezvoltare a competenței de comunicare didactică la cadrele didactice în procesul de formare inițială. În acest scop au fost stabilite obiectivele:

- identificarea stării de fapt existente la momentul inițierii investigației experimentale cu privire la nivelul competenței de comunicare didactică a studenților implicați în eșantionul de cercetare;
- evidențierea posibilelor soluții avansate de profesori și studenți în vederea eficientizării CCD prin aplicarea situațiilor de învățare în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare didactică;
- stabilirea contribuției programului pedagogic privind dezvoltarea competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare în vederea certificării pentru profesia didactică – nivel I cu dreptul de a predă în învățământul general obligatoriu;
- construcția și validarea instrumentarului de evaluare a componentelor CCD din perspectiva situațiilor de învățare;
- rezumarea ideilor finale în concluzii ca urmare a rezultatelor înregistrate de studenții incluși în programul experimental și compararea acestora cu rezultatele subiecților grupului de control.

Cercetarea realizată cu scopul de a dezvolta competența de comunicare didactică la studenți în contextul situațiilor de învățare a vizat la prima etapă un demers investigativ de natură constatativă, ale cărui date au fost utile în inițierea strategiei de lucru valorificabile în abordarea complexă a studiului realizat. În acest sens, prima parte a acestui capitol este dedicată ilustrării contextului metodologic al investigației constative la prima etapă experimentală prin

prezentarea eşantioanelor de subiecţi implicaţi în cercetare, metodologiei de cercetare, instrumentelor.

În partea a doua a acestui compartiment sunt descrise şi analizate cantitativ datele obţinute, care se raportează, pe de o parte, la nivelul competenţei de comunicare didactică a studenţilor stabilită prin anchetarea acestora şi rezultatelor înregistrate la aplicarea probelor de evaluare a componentelor CCD din perspectiva situaţiilor de învăţare.

Pentru realizarea obiectivelor cercetării experimentale a fost selectată instituţia responsabilă de pregătirea cadrelor didactice. Experimentul pedagogic s-a desfăşurat la Universitatea Dunărea de Jos, Galaţi, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic. Utilizând regulile de selecţie, eşantionul ţintă a constituit un lot de 110 subiecţi în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice. Pentru comparabilitatea rezultatelor au fost propuse două grupuri, fiind reprezentate de eşantionul experimental (EE) – 55 subiecţi de la Universitatea Dunărea de Jos, Galaţi, şi eşantionul de control (EC) – 55 subiecţi, DPPD, Universitatea Creştină Dimitrie Cantemir din Bucureşti.

Pentru a evita riscul ca diferenţele în variaţia variabilei dependente să poată fi atribuită diferenţelor în structura grupurilor, componenţa grupului de control şi experimental este asemănătoare: subiecţii experimentului sunt studenţi în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic în vederea obţinerii dreptului de a profesa în învăţământ. Eşantionarea pe cote s-a bazat pe metoda potrivirii, care a scos în evidenţă caracteristicile cele mai importante a grupurilor experimentale pentru problema cercetată: sunt studenţi/cursanţi de nivel I, care se formează în cadrul programului de studii psihopedagogice în vederea certificării pentru profesia didactică.

Tabelul 3.1. Structura eşantionului de cercetare

Subiecţi	Instituţie	Etapile cercetării						TOTAL
		Diagnost		Formare		Validare		
		EE	EC	EE	EC	EE	EC	
Studenti cu formare inițială pentru nivel 1 (DPPD)	Departamentul Pedagogic (DPPD) – Universitatea “Dunărea de Jos Galați (specialitatea Pedagogia învățământului primar și preșcolar)	55	-	55	-	55	-	110
	Departamentul Pedagogic (DPPD) – Universitatea Dimitrie Cantemir din Bucuresti	-	55	-	55	-	55	
Total		55	55	55	55	55	55	

Experimentul pedagogic a inclus trei etape şi a fost realizat pe parcursul a patru ani de studii (2007-2011).

I. Etapa de constatare a cercetării s-a centrat pe evaluarea celor două coordonate stabilite prin tema de investigație, care interacționează reciproc: competența de comunicare didactică și situațiile de învățare. În acest sens, etapa de constatare a vizat diagnosticarea:

1. nivelului de autoapreciere a competenței de comunicare didactică măsurat prin aplicarea chestionarului;

2. nivelului competenței de comunicare didactică determinat pentru fiecare componentă măsurată prin aplicarea situațiilor de învățare.

La această etapă au fost elaborate criteriile și indicatorii de evaluare a nivelului competenței de comunicare format prin integrarea situațiilor de învățare în procesul de dezvoltare a competenței vizate.

II. Etapa de formare a cercetării a constituit etapa investigatională de bază și a inclus verificarea și validarea metodologiei de dezvoltare a CCD din perspectiva situațiilor de învățare prin intervenția formativă declanșată în procesul de pregătire inițială a subiecților selectați pentru eșantionul experimental. Disciplinele pedagogice au constituit drept repere metodologice în realizarea formării CCD în contextul situațiilor de învățare.

III. Etapa de control a cercetării a avut ca obiectiv determinarea progreselor înregistrate în dezvoltarea CCD, verificarea și validarea datelor experimentale rezultate din implementarea *metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare*; procesarea, sintetizarea, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate de eșantionul experimental (EE) și de control (EC), elaborarea și redactarea științifică a textului lucrării.

Definirea competenței ca un ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini ce asigură calitate realizării unei activități într-un context particular, a determinat cercetarea spre abordarea competenței de comunicare didactică din această perspectivă și în plan experimental. Odată cu răsturnarea ordinii priorităților din triada tradițională a finalităților educaționale prin deplasarea accentului pe formarea de atitudini și capacități (I. Atitudini; II. Capacități; III. Cunoștințe), respectiv, instrumentalizarea elevilor/studentilor cu un sistem de cunoștințe generale, învățarea cognitivă a disciplinelor studiate devine mai puțin importantă. În acest context considerăm situațiile de învățare drept suport tehnologic ce favorizează dezvoltarea competenței în integritatea elementelor specifice.

Metodologia de dezvoltare a CCD în contextul situațiilor de învățare elaborată în cadrul investigației, răspunde provocărilor educaționale ale competențelor prin activizarea celor trei componente – *cunoștințele (declarative sau conceptuale)*, *capacitățile (cunoștințele procedurale)* și *atitudinile*, demonstrând nivelul CCD dezvoltat prin aplicarea situațiilor de învățare în cadrul disciplinelor pedagogice.

Metodologia cercetării s-a constituit din:

- a) *metode teoretice*: documentarea științifică; sinteza teoretică; generalizarea și sistematizarea, compararea, transferul de teorii;
- b) *metode experimentale*: experimentul pedagogic care a inclus: testarea și chestionarea;
- c) *metode statistice*: colectarea de date, metodele statistice utilizate în Programul SPSS; compararea mediilor a doua esantioane mari independente.
- d) *metode de analiză*: interpretarea calitativă și cantitativă a rezultatelor experimentale,

Instrumentele de investigație: chestionarul de evaluare a nivelului competenței de comunicare didactică a studenților, chestionarul de evaluare a opțiunii studenților privind utilizarea situațiilor receptive și investigaționale în procesul de formare inițială, 3 probe de evaluare a componentelor competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare.

Consultând diverse surse specifice problematicii competenței de comunicare didactică unul din instrumentele de cercetare elaborat și aplicat la *etapa de constatare* a fost chestionarul de evaluare a nivelului competenței de comunicare didactică. Aspectul individual al chestionarului ține de natura conținutului, în sens de specific al problematicii comunicării didactice universitare, prin care poate fi stabilită o corelație dintre formarea inițială a cadrelor didactice și activitatea în sine privind calitatea comunicării didactice a profesorilor din perspectiva situațiilor de învățare.

Chestionarul conține nouă întrebări prin care este constatat nivelul CCD raportat, pe de o parte, la fiecare element al competenței în general (cunoștințe, capacități și atitudini) și pe de altă parte, la componentele stabilite în structura competenței de comunicare didactică (limbaj pedagogic, motivațional și managerial). Corelația a fost stabilită proporțional și vizează câte trei întrebări fiecare din elementele și componentele competenței de comunicare didactică.

Tabelul 3.2. Corelația itemilor chestionarului cu elementele și componentele competenței de comunicare didactică

Item	Element al competenței	Componentă CCD
1. Știu cum să mă exprim în diverse contexte didactice / educative	Cunoștințe	Limbaj pedagogic
2. Pot proiecta o activitate didactică din perspectiva metodelor de comunicare	Capacitate	Managerială
3. Abordez empatic reacțiile interlocutorului pentru a evita blocajele în comunicare	Atitudine	Motivațională
4. Știu să elaborez mesaje de comunicare pentru facilitarea conținuturilor interpersonale	Cunoștințe	Managerială

5. Mă implic în activitate fiind motivat de dorința de exersare a limbajului profesional	Capacitate	Motivațională
6. Îmi pot exprima adecvat situației toleranța față de dificultățile interlocutorului în comunicare	Atitudine	Limbaj pedagogic
7. Cunosc diverse tehnici de apropiere/motivare a interlocutorului pentru discuție prin codurile comunicării	Cunoștințe	Motivațională
8. Pot transpune un conținut științific în didactic	Capacitate	Limbaj pedagogic
9. Accept diversitatea tehnicilor de comunicare în grup pentru exprimarea opiniilor	Atitudine	Managerială

Evaluarea nivelului competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare s-a realizat prin aplicarea a câte 3 probe de evaluare la etapele de constatare și control a experimentului, acestea fiind raportate la componentele structurale ale CCD și au vizat aplicarea situațiilor de învățare cu rol predominant procedural în baza tehnicilor utilizate. Avantajele utilizării sarcinilor pentru crearea contextului situației de învățare se bazează pe identificarea unei situații-problemă și soluționarea acesteia prin explicații și argumente, însoțite de reflecții personale.

Principiul rezolvării contextuale, precum și cel al autonomiei în construcția propriei cunoașteri constituie fundamentul demersului cognitiv, investigativ, autoevaluativ al studenților, prin faptul că aceștia au libertatea de a interpreta, analiza, identifica condiții de realizare, de a explica, argumenta. Eficiența unei astfel de sarcini crește dacă răspunsurile individuale sunt corectate, completate de răspunsurile colegilor, prin discuții de tip colaborare-cooperare și nu competiție.

Proba 1. Evaluarea nivelului **Limbajului pedagogic** cu înregistrarea rezultatelor pentru cercetare s-a realizat în cadrul a două seminarii universitare la cursul *Fundamentele pedagogiei* (evaluarea nivelului la etapa de constatare și de control). Competența specifică a disciplinei a vizat *utilizarea corectă a termenilor și conceptelor cu care operează pedagogia*. Pentru realizarea obiectivelor cercetării au fost formulate situații de învățare privind evaluarea indicatorilor *exprimarea științifică și interpersonală*. Studenților li s-a oferit un timp pentru relatarea conținutului, evaluând nivelul de *exprimare științifică și interpersonală* prin expunerea discursului didactic, contextul fiind asigurat de operații, metode și tehnici cu rol de situație de învățare. Proba a fost alcătuită din trei părți pentru a putea evalua nivelul de expunere științifică a conținutului și a demonstra dependența reciprocă a situațiilor de învățare receptivă și

investigaționale în contextul evaluării competenței de comunicare didactică. Pentru asigurarea principilului conexiunii inverse în comunicare s-a propus studenților evaluați să utilizeze în discurs preponderent *descrierea, explicația și argumentarea*, intercalând periodic întrebări către colegi.

Situația de învățare creată a vizat dezvoltarea *capacităților de reproducere și de dirijare a comunicării prin metode receptive și de descoperire, asigurând ascultarea activă a conținutului prin adresarea diverselor întrebări publicului*, acestea fiind evaluate prin înregistrarea rezultatelor în fișa de observație elaborată pentru aprecierea acestei probe (Anexa 5).

Capacitatea de reproducere a conținutului demonstrează *calitatea expunerii științifice* și evitarea anumitor erori în transmiterea mesajului. Studenții au fost evaluați prin atribuirea către unul din nivelurile corect, parțial sau incorect (10 puncte), corect în medie (15 puncte) și absolut corect (20 puncte).

Capacitatea de *dirijare a comunicării prin metode receptive sau de descoperire* a fost măsurată de frecvența utilizării celor trei strategii propuse: descrierea, explicația și argumentarea, acordând cel mai mare punctaj pentru argumentare (20 puncte). Angajarea argumentării în discursul didactic face ca învățarea să nu fie una predominant conceptuală ci una fundamental operațională și interactivă, învățarea va fi astfel orientată nu numai spre achiziționarea de informații ci și spre transformarea conținuturilor metodologice în bunuri personale, în sisteme operaționale apte să-i influențeze pe cei aflați în câmpul educației.

Dintre multitudinea tipurilor de întrebări s-a dat prioritate categoriilor închise și deschise: primele au solicitat canalizarea eforturilor intelectuale în direcția unei soluții (10 puncte), întrebările deschise au fost evaluate din perspectiva demersurilor intelectuale implicate (15 puncte). Iar întrebările care au conferit un grad sporit de solicitare a creativității au fost apreciate cu 20 puncte.

Proba 2 a fost aplicată cu scopul evaluării **componentei motivațională** în cadrul competenței de comunicare didactică.

Situația de învățare a fost creată de tehnica *Discuția ghidată*, o tehnică de lucru pe un text necunoscut și care, prin subiectul captivant, trebuie să-i motiveze pe studenți să se lanseze în discuție. Operațiile stabilite de tehnica menționată au vizat indicatorii componentei motivaționale *stimularea afectivă și cognitivă a învățării*. S-a recurs la aplicarea acestei tehnici, deoarece discuția poate fi organizată astfel ca profesorul să fie doar facilitatorul și nu persoana care interoghează. Sarcina profesorului este de a ghida discuția, renunțând la ideea de a-și impune întrebările și de a cere răspunsuri la ele.

Variabilitatea situațională evaluată în baza itemilor raportului directivitate/ nondirectivitate permite repartizarea subiecților investigați conform nivelurilor stabilite de Grila descriptorilor competenței de comunicare

didactică din perspectiva situațiilor de învățare (Anexa 7) adecvate fișei de evaluare.

Tabelul 3. 3. Niveluri stabilite pentru componenta motivațională în cadrul competenței de comunicare didactică

Niveluri					
Învățare prin reproducere			Învățare prin descoperire		
<i>minim</i>	<i>mediu</i>	<i>avansat</i>	<i>minim</i>	<i>mediu</i>	<i>avansat</i>
Provoacă parțial interesul.	Provoacă și menține interesul.	Provoacă și menține interesul, creând oportunități de învățare prin exemple.	Adresează întrebări închise și răspunde scurt, uneori ambiguu, nu provoacă prin situații de problemă.	Adresează întrebări închise și deschise; răspunde explicit; uneori declanșează situații de problemă și încurajează exprimarea liberă a interlocutorului.	Adresează și răspunde prin toate tipurile de întrebări; provoacă prin situații de problemă, încurajează exprimarea liberă a interlocutorului; însuflă un sentiment de încredere în coerctitudinea rezolvării problemelor
Barem de evaluare a nivelurilor					
10	15	20	10	15	20

Proba 3 a vizat evaluarea componentei manageriale ce a fost susținută în formarea competenței de comunicare didactică prin situația de învățare creată pentru evaluarea *gestionării sociale a învățării*. În mod practic am urmărit crearea situației de învățare ca pe un „fapt social”, ca un sistem centrat pe un alt mod de învățare – o învățare de tip social, care este considerată a fi: învățare a relației cu alții; învățare a condițiilor sau comportamentelor care își găsesc sursa de proveniență în mecanismele influențelor sociale; învățare a vieții sociale.

Pentru eficientizarea discuțiilor în cadrul echipei a fost utilizată *tehnica Intra-act* ca metodă de motivare pentru o comunicare corectă, de soluționare a problemelor pe care le prezintă atât lucrul în grup, cât și discuțiile în plen. Tehnica se aplică pentru aprecierea individuală, personalizată a unui subiect luat în discuție. Este adecvată atât pentru o anumită etapă din lecție, cât și integral pentru toată activitatea. Atitudinal, se poate urmări educarea toleranței și a flexibilității în exprimarea opiniilor față de problemă controversată discutată. Este util la evidențierea nuanțelor, a pozițiilor extreme.

Tabelul 3.4. Niveluri stabilite pentru componenta managerială a competenței de comunicare didactică

Situații de învățare prin reproducere			Situații de învățare prin descoperire		
Niveluri					
<i>minim</i>	<i>mediu</i>	<i>avansat</i>	<i>minim</i>	<i>mediu</i>	<i>avansat</i>
Prezintă discursul ex-catedră, valorifi-când expe-riența individuală, fără realizarea conexiunii inverse.	Valorifică actualitatea discursului pedagogic în prezentare individuală și tehnici de grup prin realizarea strictă a indicatorilor corectitudinii științifice, promovând inserția socială prin competiție.	Valorifică actualitatea dicursului în prezentare individuală și tehnici de grup prin realizarea indicatorilor corectitudinii științifice, promovând inserția socială prin competiție și coperare în rezultatul „dialogului plurirelațional”	Prezintă conținutul solicitând implicarea prin întrebări și răspunsuri scurte și seci, declanșează situații de cercetare (căutare) individuală a informa-țiilor .	Prezintă conținutul prin tehnici de grup solicitând implicarea prin întrebări și răspunsuri scurte și deschise, declanșează situații de cercetare (căutare) în grup a informațiilor, promovând competiția.	Prezintă conținutul prin sincronizarea tehnicilor individuale și de grup, solicitând implicarea prin toate tipurile de întrebări, declanșează situații de cercetare (căutare) individuală și în grup a informațiilor, promovând competiția și cooperarea, în rezultatul „dialogului plurirelaționa l”
Barem de evaluare a nivelurilor					
10	15	20	10	15	20

Stabilirea baremului de evaluare a nivelurilor probelor pentru fiecare componentă a competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare a condus la determinarea asupra punctajului general pentru fiecare nivel al competenței. În Tabelul 3.5 este prezentat punctajul stabilit pentru fiecare nivel de dezvoltare a CCD.

Tabelul 3.5. Baremul de evaluare a componentelor competenței de comunicare didactică

Niveluri	minim	mediu	avansat
Punctajul probelor	0-70	71-105	106-140

Am considerat important ca, prin utilizarea acestor instrumente, să atingem unul dintre obiectivele centrale ale formării psihopedagogice a profesorului – să conceapă, să interpreteze, să reflecteze, să elaboreze, să-și modeleze activitatea mentală și în stil cognitivist, pentru a activa viitorii săi elevi astfel. În formularea sarcinilor specifice la fiecare instrument s-a ținut cont ca acestea să fie cât mai apropiate de realitatea gândirii unui profesor, realitatea instruirii și a învățării de tip constructivist. De aceea sarcinile nu sunt atât scop în sine, cât mijloace de orientare către exersarea capacităților, formării de cunoștințe și atitudini pe care le va folosi ulterior, ca un semn al profesionalizării sale pedagogice.

Aplicarea chestionarului a vizat testarea ipotezelor de cercetare și, implicit, constatarea obiectivă a nivelului competenței de comunicare a studenților la debutul procesului de formare inițială.

În calitate de instrument de investigare au fost propuse întrebări și probleme ce implică răspunsuri din partea studenților, ținând cont și de factori ce au putut influența rezultatele, precum: solicitarea pentru completarea unui nou chestionar, acesta fiind al doilea pe durata aceleiași săptămâni, tema comunicării fiind foarte cunoscută și mai puțin abordată specific în calitate de comunicare didactică.

Criteriile de bază respectate în structurarea întrebărilor după conținut au rezultat în formularea subiectelor pe două coordonate: la nivelul funcțional al competenței de comunicare didactică (cunoștințe, capacități și atitudini) și la nivelul elementelor componente stabilite în structura competenței de comunicare didactică (limbaj pedagogic, motivațional și managerial), stabilite ca indicatori ai competenței vizate. Nivelul competenței pe aceste coordonate a fost măsurat pe o scală de la 1 la 5 puncte, gradul de aplicare a elementelor chestionate fiind apreciat cu 1 punct pentru cel mai mic răspuns (în măsură foarte mică), cel mai mare fiind de 5 puncte pentru implicarea în măsură foarte mare.

Chestionarul a fost aplicat asupra eșantionului integral de 110 studenți implicați în cercetare. În Figura 3.1 sunt prezentate rezultatele cu privire la nivelul competenței de comunicare didactică diagnosticat la etapa de constatare a experimentului la studenții din eșantionul experimental. Rezultatele studenților din eșantionul de control vor fi expuse ulterior (Tabelul 3.6.), valorile procentuale fiind foarte aproape de cele înregistrate de eșantionul experimental. Concentrarea valorilor pentru toate categoriile competenței la nivelurile de măsură mică și măsură potrivită demonstrează cunoștințe, capacități și atitudini ale competenței de comunicare didactică la un nivel sub mediu.

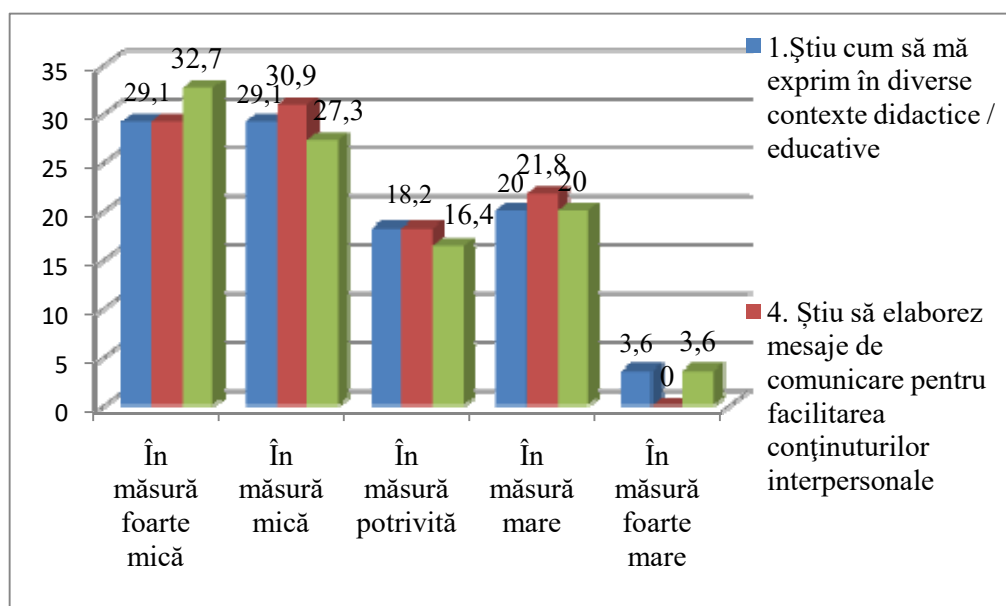


Fig. 3.1. Nivelul cunoștințelor de comunicare didactică a studenților din eșantionul experimental (etapa constatare, 55 subiecți)

Cei trei itemi ce caracterizează competența de comunicare didactică la categoria cunoștințe sunt prezentați în Fig. 3.1 pe intervalul de măsură de la foarte mică la foarte mare. Doar câte 3,6% din subiecți au demonstrat că știu cum să se exprime în diverse situații didactice / educative (item 1) și cunosc diverse tehnici de motivare a interlocutorului pentru discuție prin codurile verbal, paraverbal și nonverbal al comunicării (item 4) în măsură foarte mare, aceiași itemi fiind înregistrați la 29,1% și 32,7% din studenți cu valoare de măsură foarte mică. Analiza datelor prezentate în Fig. 3.1. subliniază nivelul scăzut de cunoștințe ale studenților privind comunicarea didactică, rezultatele având o concentrare mai mare la nivelurile în măsură foarte mică sau măsură mică, fiind constatat că știu să elaboreze mesaje de comunicare pentru facilitarea conținuturilor respective: 21,8 % de studenți în măsură mare și nici un procent nu a fost identificat cu nivelul de măsură foarte mare.

Puține diferențe de rezultate ale studenților din același eșantion au fost constatate la categoria capacităților de comunicare didactică: doar la 1,8% din studenți au demonstrat o implicare în activitate fiind motivați de dorința de exersare a limbajului profesional în măsură foarte mare, câte 21,8 % de studenți se implică în măsură mare și potrivită, iar câte 27,3% exprimă această dorință în măsură mică și foarte mică. La fel, rezultatele prezintă o descreștere a nivelurilor pentru capacitățile de a proiecta o activitate didactică din perspectiva metodelor de comunicare (itemul 2) și de transpunere a unui conținut științific în didactic (itemul 5), acești itemi nefiind identificați la nivelul superior nici la unul din studenții diagnosticați la etapa de constatare a experimentului.

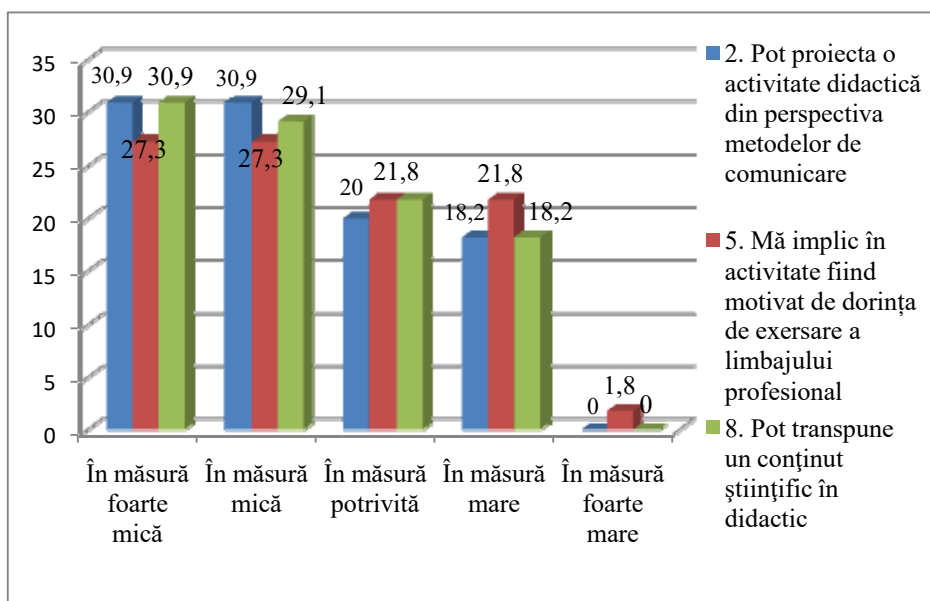


Fig. 3.2. Nivelul capacităților de comunicare didactică a studenților din eșantionul experimental (etapa constatare, 55 subiecți)

Atitudinea studenților chestionați pentru constatarea nivelului competenței de comunicare didactică a fost măsurată în cadrul a trei itemi prin care s-a evaluat nivelul de abordare empatică a reacțiilor interlocutorului pentru a evita blocajele în comunicare, de exprimare adecvată a situației tolerante față de dificultățile interlocutorului în comunicare și acceptarea diversității tehnicilor de comunicare în grup pentru exprimarea opiniilor. Nivelul atitudinii privind comunicarea didactică a studenților din eșantionul experimental la etapa constatare este prezentat în Fig. 3.3 și demonstrează că cei mai mulți exprimă această competență la categoria menționată în măsură foarte mică (30,9% și 29,1%). Pe măsura creșterii nivelurilor descresc rezultatele studenților, cu nivelul de atitudine mare fiind constatate câte 20 % din studenți pentru toți itemii acestei categorii. Demonstrează o abordare empatică a reacțiilor interlocutorului pentru a evita blocajele în comunicare 3,6% din studenții evaluați și 1,8% din cei care acceptă diversitatea tehnicilor de comunicare în grup pentru exprimarea opiniilor în măsura foarte mare, niciunul din acestea, spre regret, nefiind evaluați cu nivelul de măsură foarte mare privind exprimarea adecvată a situației tolerante față de dificultățile interlocutorului în comunicare.

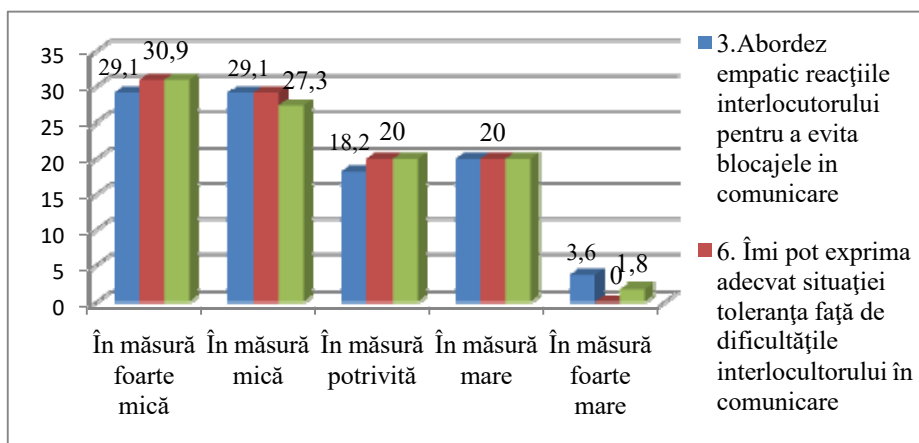


Fig. 3.3. Nivelul atitudinii privind comunicarea didactică a studenților din eșantionul experimental (etapa constatare, 55 subiecți)

Rezultatele evidențiate în figurile prezentate și Tabelul 3.6 prezintă valoarea cea mai înaltă pentru itemii 2 și 7: câte 3,6 % din subiecți demonstrează că pot proiecta o activitate didactică din perspectiva metodelor de comunicare și cunosc diverse tehnici de apropiere/motivare a interlocutorului pentru discuție prin codurile verbal, paraverbal și nonverbal al comunicării.

Tabelul 3.6. Date generale privind nivelurile competenței de comunicare didactică a studenților (câte 55 subiecți în eșantioanele experimental și de control)

Grupuri de cercetare	EE	EC	EE	EC	EE	EC	EE	EC	EE	EC
Niveluri	Scăzut		Sub mediu		Mediu		Peste mediu		Înalt	
Item 1	16	15	16	17	10	12	11	11	2	0
Item 2	17	17	17	16	11	11	10	9	0	2
Item 3	16	15	16	16	10	11	11	12	2	1
Item 4	16	16	17	17	10	10	12	11	0	1
Item 5	15	16	15	15	12	12	12	11	1	1
Item 6	17	17	16	15	11	11	11	11	0	1
Item 7	18	17	15	16	9	10	11	10	2	2
Item 8	17	17	16	17	12	11	10	10	0	0
Item 9	17	16	15	16	11	11	11	12	1	0

Prezentarea datelor în tabel confirmă rezultatele grafice demonstrate în figurile 3.1-3.3 și face vizibilă apropierea rezultatelor între subiecții grupurilor incluse în experiment (EE – EC) la toate nivelurile. Mai puțin încurajatoare sunt rezultatele privind nivelul înalt al competenței de comunicare didactică a studenților la toți 9 itemi, aceasta provocând la proiectarea și realizarea unui program suplimentar de formare a competenței, de comunicare didactică la studenți în procesul de pregătire didactică.

Rezultatele probei privind constatarea nivelului de *exprimare științifică și interpersonală* în componenta **limbaj pedagogic** s-a realizat prin expunerea discursului didactic. Numărul de puncte acumulate a fost calculat din *fișele de înregistrare a nivelului competenței de comunicare didactică a studenților pe dimensiunea limbajului pedagogic* (Anexa 5).

Nivelul competenței de comunicare didactică potrivit punctajului itemilor a înregistrat rezultatele menționate în tabelele ce urmează. Validitatea rezultatelor înregistrate de subiecții eșantionului de cercetare a fost verificată și aprobată de rezultatele aplicării testelor statistice ale Programului SPSS -15. În acest sens, la fiecare probă a fost aplicat Testul *t* pentru două eșantioane independente (*Independent-Samples T-Test*) care a demonstrat dacă există diferențe semnificative între mediile pe eșantion la etapa de diagnosticare a experimentului.

Tabel 3.7. Date generale și statistice cu privire la rezultatele exprimării științifice a conținutului (Item 1.1.)

Niveluri Eșantion	Corect parțial		Corect în mediu		Absolut corect	
	NR	%	NR	%	NR	%
Gr.exp	22	40	18	32,7	15	27,5
Gr.cont	26	47,3	19	34,5	10	18,2
t		Nesem.		Nesem.		Nesem.
p						Nesem.

Din acest tabel vedem că diferența este neînsemnată, adică ambele grupuri implicate în experiment au aproximativ același nivel de dezvoltare.

Capacitatea de dirijare a comunicării prin metode receptivă și de descoperire a fost măsurată prin frecvența utilizării în discursul realizat a *descrierii, explicației și argumentării*. Observăm din datele înscrise în tabel o opțiune mai mare pentru descriere la subiecții ambelor eșantioane (EE – o frecvență de utilizare de 45,5 % și EC – 52,7 %) în schimbul utilizării foarte modeste a operației de argumentare în discurs: doar câte 20 % (EE) și 12,7 (EC).

Tabel 3.8. Date generale și statistice cu privire la rezultatele capacității de dirijare a comunicării prin metode receptive și de descoperire (Item 1.2.)

Niveluri Eșantion	Descriere		Explicație		Argumentare	
	NR	%	NR	%	NR	%
Gr.exp	25	45,5	19	34,5	11	20
Gr.cont	29	52,7	19	34,5	7	12,7
t		Nesem.		Nesem.		Nesem.
p						

Din acest tabel vedem că diferența este mică, neînsemnată, adică ambele grupuri experimentului au aproximativ același nivel de dezvoltare.

Un item propus pentru evaluarea calității limbajului pedagogic la studenți a vizat *calitatea întrebărilor* în conlucrarea cu publicul în procesul de prezentare a discursului. Acest item a fost evaluat cu cel mai mic punctaj pentru adresarea de întrebări preponderent închise (5 puncte) și cel mai mare – 15 puncte – a fost acordat pentru studenții care au provocat situații-problemă prin întrebări.

Tabel 3.9. Date generale și statistice cu privire la calitatea întrebărilor în prezentarea discursului pedagogic (Item 1.3.)

Item (Metode)	adresarea de întrebări preponderent închise		adresarea de întrebări închise și deschise		crează situații problemă prin întrebări	
Eșantion	EE	EC	EE	EC	EE	EC
Nr. subiecți	28	29	28	19	18	9
%	50,9	30,9	18,2	50,9	32,7	16,4

La fel ca în cazul itemilor 1.1. și 1.2, indicatori pentru evaluarea nivelului limbajului pedagogic, rezultatele statistice privind coeficienții abaterii standard și erorii standard a mediei nu au înregistrat diferențe semnificative.

Tabel 3.10. Date statistice cu privire la nivelul componentei *limbajul pedagogic* al competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
1. Exprimarea științifică a conținutului	1,086	108	0,280	0,8182	0,7535

2. Dirijarea comunicării prin metode receptive și de descoperire	1,026	108	0,307	0,7273	0,7085
3. Calitatea întrebărilor	0,125	108	0,901	9,091 E-02	0,7256

Evaluarea **componentei motivațională** realizată prin itemii probei a doua au vizat măsurarea nivelului componentei motivaționale prin indicatorii de *stimulare afectivă și cognitivă a învățării*, induse de situațiile de învățare create. Tehnica de lucru utilizată pentru evaluarea acestei componente a scos în evidență rezultate ale studenților privind nivelul competenței de comunicare didactică a studenților pe coordonata motivațională la etapa de constatare a cercetării. La această etapă este bine că rezultatele sunt nesemnificative, aceasta demonstrează că grupele implicate în experiment, experimentală și de control, sunt practic la același nivel de dezvoltare.

Tabel 3.11. Date generale și statistice cu privire la nivelul competenței de comunicare didactică pe dimensiunea motivațională (Itemi 2.1 și 2.2.)

Itemi	Niveluri Eșantion	Minim		Mediu		Avansat	
		NR	%	NR	%	NR	%
Situații pentru învățare prin reproducere	Exp.	26	47,3	18	32,7	11	20
	Contr.	26	47,3	19	34,5	10	18,2
Situații pentru învățare prin descoperire	Exp.	29	52,7	17	30,9	9	16,4
	Contr.	29	52,7	19	34,5	4	12,4

Din datele tabelului de mai sus se observă o valoare procentuală destul de mare pentru provocarea parțială a interesului prin situații de învățare receptivă atât pentru subiecții grupului experimental, cât și a grupului de control constituie câte 47,3 % și doar 18,2% din subiecții eșantionului de control și 20 % din grupul experimental au dezvoltată capacitatea de a provoca și menține interesul, creând oportunități de învățare prin exemple. La fel de modeste sunt rezultatele pentru stimularea afectivă și cognitivă a învățării prin integrarea situațiilor de învățare prin descoperire, la nivel minim fiind înregistrată o valoare de câte 52,7% pentru fiecare eșantion, ceea ce înseamnă că pot adresa întrebări închise și răspund scurt, uneori ambiguu, nu provoacă interesul prin

situații de problemă. Dețin capacitatea de a provoca și menține interesul la un nivel mediu prin diverse situații de învățare reproductive 32,7 % din subiecții eșantionului experimental și 34,5 % – subiecți ai eșantionului de control.

Pot adresa și răspunde prin toate tipurile de întrebări; provoacă prin situații de problemă, încurajează la exprimarea liberă a interlocutorului, insuflă un sentiment de încredere în corectitudinea rezolvării problemelor doar 18,2 % subiecți ai eșantionului experimental și 12,7 % – din grupul de control.

Proba 3 a vizat constatarea nivelului *gestionării sociale a învățării*, reflectat în componenta managerială a competenței de comunicare didactică. Baremul de evaluare stabilit pentru cele două categorii de situații de învățare propuse în scopul dezvoltării CCD a făcut posibilă constatarea nivelului componentei manageriale.

Tabel 3.12. Date generale și statistice cu privire la nivelul competenței de comunicare didactică pe dimensiunea managerială (Itemi 3.1. și 3.2)

Itemi	Niveluri	minim		mediu		avansat	
	Eșantion	EE	EC	EE	EC	EE	EC
Situații pentru învățare prin reproducere	Nr. subiecți	27	25	18	19	10	11
	%	49,1	45,5	32,7	34,5	18,2	20
Situații pentru învățare prin descoperire	Nr. subiecți	30	27	18	19	9	10
	%	54,5	49,1	29,1	32,7	16,4	18,2

La această etapă la crearea situațiilor de învățare prin reproducere doar 18,2 % din studenții implicați în testarea inițială ai grupului experimental și 20 % din studenții grupului de control au capacitatea de a valorifica actualitatea discursului în prezentare individuală și tehnici de grup prin realizarea indicatorilor corectitudinii științifice, promovând inserția socială prin competiție și cooperare în rezultatul „dialogului plurirelațional”, în timp ce 49,1 % subiecți EE și 45,5 % EC doar prezintă discursul ex-catedra, valorificând experiență individuală, fără realizare a conexiunii inverse. În acest context, pentru dimensiunea managerială a competenței de comunicare didactică este importantă capacitatea de stabilire a relațiilor prin competiție și cooperare. La crearea situațiilor de învățare prin descoperire doar 16,4 % și 18,2 % subiecți ai eșantioanelor experimental, respectiv de control, au demonstrat că pot prezenta conținutul prin sincronizarea tehnicilor individuale și de grup, solicitând

implicarea prin toate tipurile de întrebări; declanșează situații de cercetare (căutare) individuală și în grup a informațiilor, promovând competiția și cooperarea, în rezultatul „dialogului plurelațional”.

Calculul statistic al mediei aritmetice realizat prin același program SPSS cu formula

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \quad i = \overline{1, n}, \quad (3.1)$$

a scos în evidență valori apropiate a nivelului competenței de comunicare didactică pentru toate componentele structurale ale competenței, dar și pentru cele ale categoriilor de eșantioane de subiecți ai cercetării.

Tabel 3.13. Valoarea medie a componentelor de comunicare didactica în contextul situației de învățare (etapa de constatare, eșantionul experimental și de control)

	Limbajul pedagogic	Componenta motivațională	Copmponenta managerială
Eșantion experimental	13,83	13,4	13,3
Eșantion de control	13,3	13,3	13,6

Mediile aritmetice ale valorilor componentelor de comunicare didactica în contextul situației de învățare pe itemi indică la o apropiere a rezultatelor studenților din eșantionul experimental, cea mai înaltă valoare fiind demonstrată de nivelul de exprimare științifică și interpersonală în componenta limbaj pedagogic. Mai puțin evidente sunt rezultatele pentru componenta managerială. Pentru o vizualizare mai clara prezentăm acest tablou grafic:

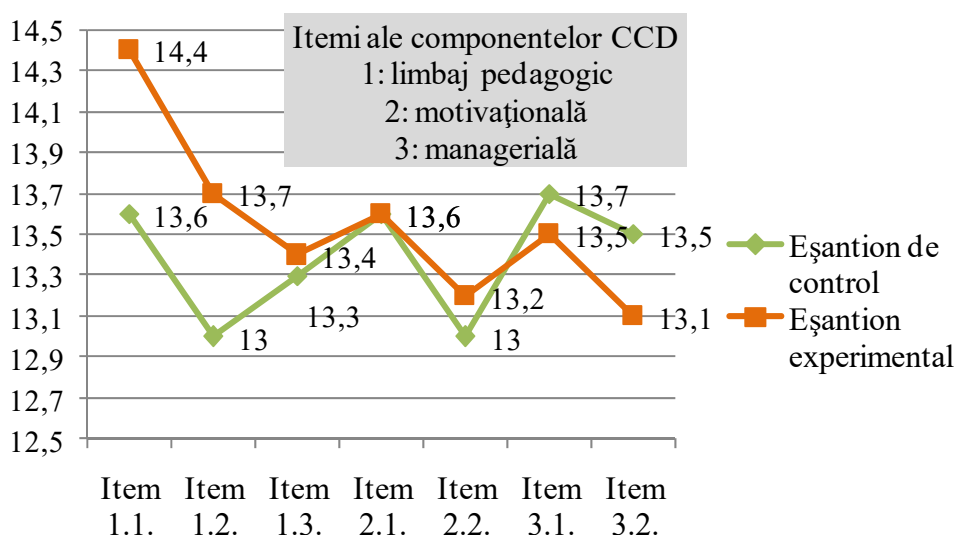


Fig. 3.4. Valoarea medie a componentelor de comunicare în contextul situațiilor de învățare (etapa de constatare, eșantion experimental și de control)

Din Fig. 3.4. se observă apropierea valorilor subiecților din ambele eșantioane implicate în cercetare, diferența cea mai mare fiind înregistrată la componenta limbajului pedagogic exprimată de operațiile implicate în comunicarea conținutului științific și interpersonal prin descriere, explicație și argumentare (EE – 14, 4; EC – 13,6), în timp ce valorile mediei aritmetice privind capacitatea de stimulare cognitivă, creată de situațiile de învățare prin reproducere, se intersectează în coordonata verticală cu valoarea de 13,6. Din figura prezentată se observă o stabilitate mai pronunțată în exprimarea nivelului competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare la subiecții eșantionului de control pentru toți itemii. Studenții din grupul experimental demonstrează diferențe mai expresive pentru o medie înaltă înregistrată la componenta limbajului pedagogic și o valoare mică raportată la componenta managerială a competenței.

3.2. Programul de dezvoltare a competenței de comunicare didactică în contextul valorificării situațiilor de învățare în cadrul disciplinelor pedagogice

Constatarea că învățarea este un fenomen natural și obligatoriu pentru existența umană, una dintre capacitățile fundamentale de care omul se folosește pentru a putea să facă față diverselor solicitări din partea mediului, a generat o serie de elemente care influențează învățarea și predarea, respectiv rezultatele acestora. Mediul este, așadar, cel care creează condiții mai mult sau mai puțin

favorabile învățării, instruirii; el oferă resurse și impune constrângeri acțiunii de predare și învățare. Influențele ce vin din partea contextului pot asocia în sens pozitiv sau negativ diverse acțiuni, potențându-i sau diminuându-i valoarea.

În felul acesta, instruirea devine o *problemă de organizare a condițiilor învățării* de așa manieră încât să le confere elevilor sentimentul de participare activă la procesul de învățământ (educație), să-și asume în mod conștient controlul și răspunderea asupra propriilor eforturi și rezultate. Din acest punct de vedere, organizarea mediului trebuie să constituie un cadru de siguranță, de ajutorare, de facilitare și motivare a învățării. Schema clasică a „triunghiului pedagogic”, alcătuită din 3 elemente (elevul, conținutul, profesorul) este extinsă prin al patrulea element – medul de învățare care reprezintă, de fapt, o situație de instruire cu o structură de relații de tip rețea, ce unește patru elemente componente (ansambluri de variabile) absolut indispensabile pentru existența și producerea instruirii dorite, și anume: *elevul, conținutul, profesorul și mediul*.

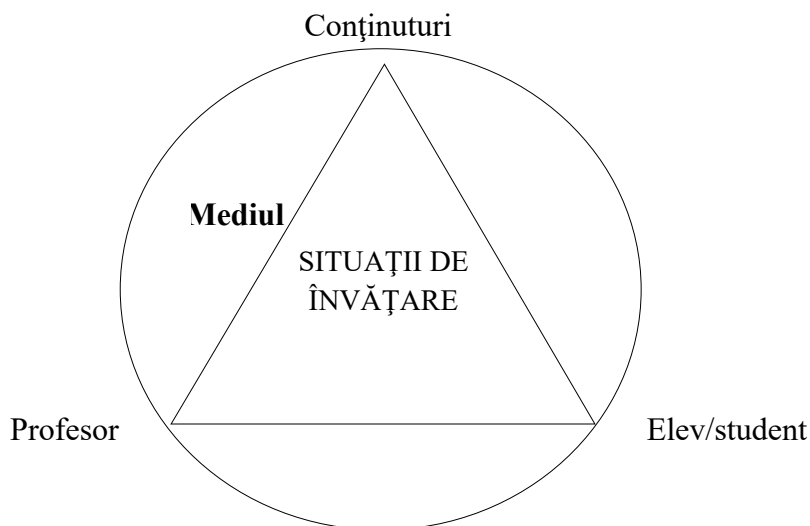


Fig. 3.5. Componenta contextuală în variabilele „triunghiului pedagogic”

Elevul este o persoană cu caracteristici individuale proprii ce țin de disponibilitățile de învățare, motivația sau chiar dispoziția de moment, acesta fiind considerat agentul propriei sale învățări. Profesorul realizează acțiunea care stimulează și pune elevul în situație, „dă impulsul” inițial instruirii, plasând elevul în cea mai bună poziție strategică de învățare, proiectând metodologia formării competenței dorite. Profesorul are o poziție procesuală în care se angajează cu cea mai importantă variabilă: competența profesională, măsurată atât prin atitudini, cât și cunoștințe, capacități didactice. Prin elementul *conținutului (C)* în triunghiul pedagogic sunt puse în valoare caracteristicile sarcinilor de învățare elaborate în corespundere cu prevederile curriculei școlare. Contextul include un sistem de relații specifice mediului didactic

imediat, contextului instituțional școlar și contextul sau mediul sociocultural extrașcolar (contextul îndepărtat) [28, p.154]. Potrivit scopului cercetării se va avea în vedere climatul socioafectiv al clasei și dispozitivul didactic (strategii, metode, materiale didactice, forme de organizare a activității, inclusiv de grupare a elevilor, rechizite școlare, etc.) – elemente ale contextului didactic imediat, ceea ce imprimă originalitate situației de instruire, caracteristic componentei motivaționale a Modelului teoretic al structurii CCD.

Studiul componentelor fundamentale ale sistemului didactic (cunoașterea de tip școlar-profesorul-elevul) sintetizate prin modelul triunghiului didactic, precum și pe relațiile ce se stabilesc între acestea în contextul didactic (de predare-învățare-formare) fac legătura directă în sistemul științelor pedagogice dintre pedagogia generală și particulară. Constructivismul reprezintă paradigma pedagogică a învățării centrată pe interacțiunea subiect-obiect și are ca notă definitorie realizarea accesului la cunoaștere prin implicarea activă a subiectului în procesul de construcție, în plan mental, a obiectului cunoașterii. Subiectul își construiește cunoașterea printr-o activitate de remodelare și reorganizare continuă a structurilor sale mentale, operatorii și cognitive, ceea ce implică învățarea.

Etapa de formare a experimentului a avut drept obiectiv valorificarea *metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare în cadrul disciplinelor pedagogice* și validarea eficienței categoriilor situațiilor de învățare proiectate în procesul de formare a competenței de comunicare didactică a studenților. Această etapă experimentală a fost realizată în perioada anului 2009-2010, având la bază evaluarea validității ipotezei în condiții supravegheate. Scopul acestei etape a fost determinat de aplicarea modelului de intervenție în scopul dezvoltării competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare. A fost elaborat un program de formare ce a implicat 55 de studenți, subiecți din eșantionul experimental, care își realizează studiile în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic (D.P.P.D.) a Universității Dunărea de Jos, Galați pentru a li se conferi dreptul de a ocupa posturi didactice în învățământul preuniversitar obligatoriu (Nivelul I).

Având la bază structura de organizare a sistemului de învățământ superior: *discipline obligatorii, practica pedagogică și program individual de formare*, am considerat oportună dezvoltarea competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare în cadrul *disciplinelor pedagogice* prin aceste forme organizare a procesului de predare-învățare-evaluare. Principiul învățării contextuale a impus în elaborarea sarcinilor și organizarea/utilizarea instrumentelor procedurale selectarea conținuturilor pedagogice de bază, relevante cerințelor pregătirii pentru realitatea educațională.

Prima dimensiune prin care a fost realizată dezvoltarea competenței de comunicare didactică, având în vedere specificul prin care aceasta se dezvoltă –

situațiile de învățare, se referă la **disciplinele obligatorii**. Dimensiunea metodologică reflectată metodologia dezvoltării CCD prin situațiile de învățare în cadrul disciplinelor pedagogice ce a avut drept scop instrumentarea tranzacțională a componentelor CCD: **motivațională, limbajul pedagogic, managerială** prin concepția de organizare a instruirii reprezentată de *modelele psihocentric, sociocentric, empiriocentric și modular* prin intermediul *disciplinelor obligatorii*.

Modelul care explică procesul de dezvoltare a competențelor, adaptat la problematica dezvoltării CCD în contextul situațiilor de învățare este prezentat în Fig. 3.6.

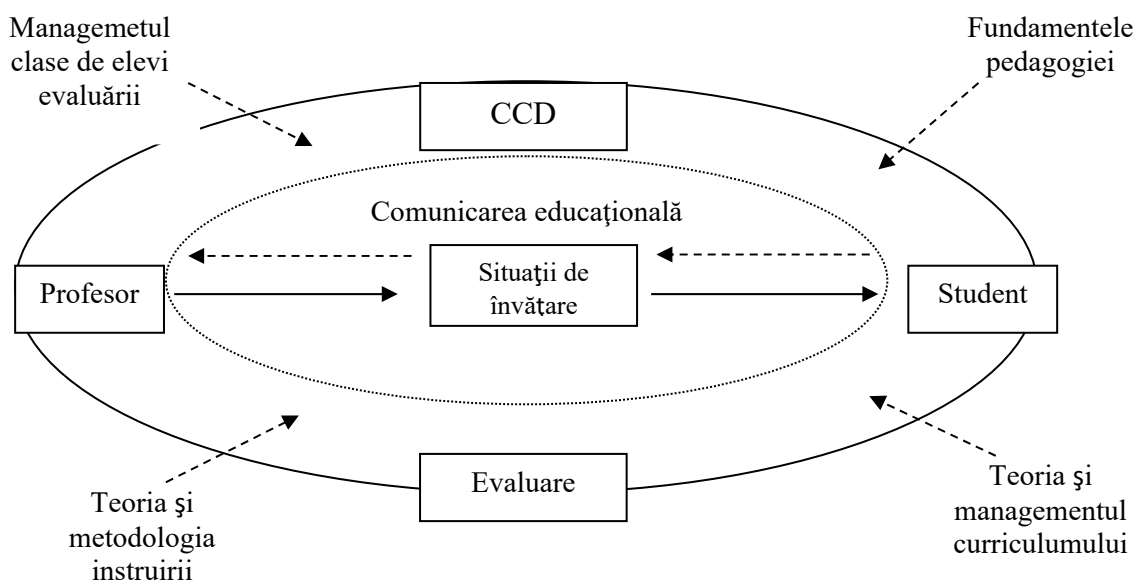


Fig. 3.6. Integrarea conținuturilor situațiilor de învățare în procesul de instruire prin disciplinele modulului psihopedagogic

Organizarea modulară a instruirii a deschis posibilitatea de a fuziona conținuturi specifice comunicării didactice și situațiilor de învățare în cadrul disciplinelor modulului psihopedagogic:

Psihologia educației

Fundamentele pedagogiei și Teoria și metodologia curriculumului (Pedagogie I)

Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării (Pedagogie II)

Managementul clasei de elevi

Practică pedagogică în învățământul preuniversitar obligatoriu (1)

Practică pedagogică în învățământul preuniversitar obligatoriu (2)

Acest model de organizare, caracterizat prin recurență și reversibilitate ciclică, a făcut posibilă culegerea cunoștințelor relevante în jurul unui subiect, din toate disciplinele. Avantajele modulelor constau în flexibilitate și combinarea lor cu alte module. Fiecare dintre ele pregătesc utilizarea altora pe diferite niveluri: introducere generală, dezvoltare, generalizare, aplicații, etc. Învățarea modulară deschide noi perspective elevului, studentului și adultului. Fiecare dintre ei pot să-și aleagă un „itinerar propriu” pentru continuarea modulelor, adaptat propriilor interese. În cadrul procesului instructiv-educativ modularizarea prezintă undă verde, profesorii asumându-și noi roluri, plasându-i într-o zonă superioară a activităților intelectuale.

În cursurile fundamentale și obligatorii Fundamentele pedagogiei și Teoria și metodologia curriculumului (Pedagogie I în planul de învățământ al DPPD) au fost inserate fuzional conținuturi ale competenței vizate în cadrul capitolului „Evoluții ale mediilor educaționale” (4 ore), fiind avantajați de specificul abordat privind formele educației (3.1. Educația formală, educația nonformală, educația informală), abordarea modelului comunicativ al instruirii în școala viitorului 3.2. Școala – un posibil model pentru școala viitorului și 3.3. Parteneriatul școală – familie – comunitate. Condiționarea prin obiectivele disciplinei a “dezvoltării abilităților de a aplica cunoștințele teoretice în rezolvarea unor situații educaționale concrete și dezvoltarea competențelor de proiectare, realizare și evaluare a procesului instructiv-educativ” a potențat posibilitatea de dezvoltare a competenței de comunicare didactică prin aplicarea situațiilor de învățare.

În cadrul cursului Teoria și metodologia curriculumului (total ore – 28, fundamental și obligativ) în cadrul capitolului Componentele curriculum-ului, pentru explicarea și înțelegerea tipurilor de conținuturi, selecția și organizarea conținuturilor (4 ore) a fost utilizată drept exemplu de organizare interdisciplinară tema “Comunicarea”. Timpul de învățare – categorii temporale și relevanța lor din perspectiva modelului învățării depline (2 ore) a fost o altă temă relevantă pentru infuzionarea conținuturilor specifice cercetării noastre.

Cursurile pedagogice fundamentale și obligatorii în vederea dobândirii competențelor necesare pentru ocuparea posturilor didactice în învățământ realizate în cadrul DPPD din oferta disciplinelor pedagogice II (Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării) a deschis noi oportunități pentru inserarea conținuturilor specifice dezvoltării CCD din perspectiva situațiilor de învățare, având în vedere corelația directă a caracterului acestor discipline asigurate de formarea competențelor privind proiectarea, organizarea, dirijarea și evaluarea corespunzătoare a activității desfășurate cu elevii; alegerea și implementarea strategiilor de instruire adecvate pentru sprijinirea elevilor; conceperea modalităților de evaluare destinate învățării eficiente în clasă. Conținuturile particulare ale disciplinelor vizate au creat posibilitatea de infuziune cu un grad sporit de abordare a CCD din perspectiva situațiilor de învățare prin unitățile tematice: Stiluri de

BIBLIOGRAFIE

1. Abric J. C. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. Agabrian M. Strategii de comunicare eficientă. Iași: Editura Institutului European, 2008. 202 p.
3. Albu G. Comunicare interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice. Iași: Editura Institutului European, 2008. 308 p.
4. Albulescu I. Pragmatica predării: Activitatea profesorului între rutină și creativitate. Pitesti: Editura Paralela 45, 2008. 176 p.
5. Ausubel D. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 797 p.
6. Badea D. Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor. În: Revista de Pedagogie, 2010, nr. 58 (3) 2010, 34 – 41 p.
7. Bâlici V. Conștiința lingvistică – valoare definitorie a ființei umane. În: Revista de Philologia 2011, nr.5-6, p. 151-158.
8. Berger P. Artă și comunicare. București: Editura Meridiane, 1973. 98 p.
9. Bernat S. Constructivismul și rolurile profesorului. În: Școala Reflexivă.Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2004. 314 p.
10. Bernat S. Tehnica învățării eficiente. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2003. 270 p.
11. Bertrand J.C. Deontologia mijloacelor de comunicare. Iași: Editura Institutului European, 2000. 184 p.
12. Birkenbihl V. Antrenamentul comunicării sau arta de a înțelege. București: Editura Gemmapres, 1998. 128 p.
13. Bîrzea C. Definirea și clasificarea competențelor. În: Revista de pedagogie, 2010, nr 58 , 7-12 p.
14. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice: Un cadru constructivist. Pitești: Editura Paralela 45, 2008. 428 p.
15. Bocoș M. Comunicarea și managementul conflictului. Pitești: Editura Paralela 45, 2011. 200 p.
16. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: Editura ALL, 2008. 410 p.
17. Borozan M. Teoria si metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice.Teza de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2011. 385 p.
18. Bozu Z. Portofoliul profesorului universitar: Instrumente pentru evaluare sau pentru dezvoltarea profesională. București: Editura Universitară, 2010. 178 p.
19. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003. 48 p.

20. Callo T. Funcțiile instructiv – formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice. Teză de dr.în pedagogie. Chișinău, 1997. 159 p.
21. Caragea Violeta-Maria. Paradigma învățământului centrat pe student. Abordarea etnografică a unei comunități profesionale. Rezumatul tezei de dr. București, 2011. 213 p.
22. Cartaleanu T. și al. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008. 204 p.
23. Catană L. Metodologia implementării competențelor – cheie în curriculumul școlar. În: Revista de pedagogie, 2010, nr 58 (3), 249-252 p.
24. Cazacu T. Psiholingvistica o știință a comunicării. București: Editura All Educational, 1999. 138 p.
25. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis, 2003. 207 p.
26. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
27. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 400 p.
28. Chicu V., ș.a. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p.
29. Chiș V. Activitatea profesorului între curriculum și evaluare. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001. 176 p.
30. Chiș V., Ionescu M. Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației. Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2009. 426 p.
31. Ciobanu O. Comunicare didactică. București: Centrul Editorial Poligrafic ASE, 2003. 132 p.
32. Ciocan I., Negret I. Formarea personalității umane. Semnificații și sensuri instructiv-educative, București: Editura Militară, 1981. 230 p.
33. Cocoradă E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 216 p.
34. Cojocaru-Borozan M. Comunicarea didactică bazată pe cultură emoțională. În: Teoria și metodologia instruirii. Chișinău: UPS “Ion Creangă”, 2009, 35-66 p.
35. Cosmescu A. Experiența învățării. În: Didactica Pro, 2011, nr 3 (67), p.80
36. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998. 301 p.
37. Coteanu I. Actul comunicării și efectele lui în procesul instructiv-educativ. În: Revista de pedagogie, nr. 3, 1985. 45 p.
38. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, 2002. 398 p.
39. Cristea S. Fundamentele Pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
40. Cristea S. Curriculum pedagogic. Vol. I, ediția a 2-a, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 495 p.
41. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 463 p.

42. Dafinoniu I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Iași: Polirom, 2002. 248 p.
43. Dandara O. Pedagogie. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2008. 216 p.
44. De Bartolomeis F. Introducere în didactica școlii active. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 210 p.
45. Delors J. Comoara lăuntrică. Iași: Polirom, 2000. 312 p.
46. Ducrut O., Schaeffer J. M. Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului. București: Editura Babel, 1996. 530 p.
47. Dulamă M. E. Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații. Editura Presa Universitară Clujeană, 2010. 435 p.
48. Dumitru Gh. Comunicare și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 256 p.
49. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2005. 424 p.
50. Eșî M.C. Didactica specialității între strategii discursive și performanțe argumentative. Suceava: „Ștefan cel Mare”, 2010. 235 p.
51. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 184 p.
52. Ezechil L. Învățarea situativă în contextul teoriilor învățării sociale. În: Sesiunea de comunicări științifice DPPD. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005, vol. Schimbări de paradigmă în științele educației, 58-65 p.
53. Focșan-Semionov S. Învățarea academică independentă și autoreglată. Chișinău: CEP USM, 2009. 286 p.
54. Frunză V. Teoria comunicării didactice. Constanța: Ovidius University Press, 2003. 252 p.
55. Gagner R. Condițiile învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 336 p.
56. Gheordunescu (Căprioară) I.D.D. Studiul obstacolelor și al erorilor în didactica modernă. Particularizări pentru matematica din gimnaziu. Rezumatul tezei de doctorat., București, 2010. 39 p.
57. Ghicov A. Integralitatea implicațiilor pedagogice ca factor al performanțelor elevilor. Teza de doctorat. Chișinău, 2008, 164 p.
58. Gilbert Leroy. Dialogul în educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 159 p.
59. Goraș-Postica V. Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor. Chișinău: CEP USM, 2005. 158 p.
60. Golu P. Învățare și dezvoltare. București, Editura Editura Științifică, 1989. 218 p.
61. Guțu Vl. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. În: Didactica Pro, 2011, nr 1 (65). 87 p.
62. Guțu Vl. Proiectarea didactică în învățământul superior. Chișinău: CEP USM, 2007. 114 p.

63. Guțu Vl. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP USM, 2009, vol. 1 și vol.3. 390 p.
64. Guțu Vl. și al. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Chișinău: CEP USM, 2003. 86 p.
65. Guțu Vl. și al. Psihopedagogia centrată pe copil. Vol. 1. Chișinău: USM, 2008. 175 p.
66. Guțu Vl. și al. Educația centrată pe cel ce învață. Vol. 2. Chișinău: USM, 2008. 132 p.
67. Iacob L. Comunicare didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Cucos C (coord). Iași: Polirom, 2005, p.221-249.
68. Iacob L. Comunicarea în context educativ și didactic. În: Didactica Pro, 2004, nr 2 (24), p.32-38.
69. Iacob M., Gavrilă A. Implementarea competenței sociale în școală. În: Revista de pedagogie, 2010, nr 58 (3), p. 219-224.
70. Ionel V. Pedagogia situațiilor educative. Iași: Polirom, 2002. 180 p.
71. Ionescu M. Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele. Cluj-Napoca: Editura Garamond, 2003. 438 p.
72. Ionescu M. Schimbări paradigmatică în instrucție și educație. Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2006. 345 p.
73. Iucu R. B. Instruirea școlară. Iași: Polirom, 2001. 184 p.
74. Iucu R. B. Managementul clasei de elevi. Iași: Editura Polirom, 2006. 269 p.
75. Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori. În: Proiectul PHARE: Asistență tehnică în sprijinul învățământului și formării profesionale inițiale
<http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20centred%20learning%20guide%20Rom%20final.pdf> (vizitat la 12.09.2009)
76. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL Educational, 1998. 324 p.
77. Joița E. Pedagogia – știință integrativă a educației. Iași: Polirom, 1999. 192 p.
78. Joița E. (coord.), Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 399 p.
79. Labăr A. SPSS pentru științele educației. Iași: Editura Polirom, 1999. 350 p.
80. Lacombe F. Rezolvarea dificultăților de comunicare. Iași: Polirom, 2005. 310 p.
81. Leroy G. Dialogul în educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 159 p.
82. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 2000. 347 p.
83. Macavei E. Pedagogie. Teoria educației .București: Aramis, 2001. 339 p.

84. Macavei E. Tratat de pedagogie: Propedeutica. București: Aramis, 2007. 256 p.
85. Mândăcanu V. Etica pedagogică și praxiologică. Chișinău, Editura Pontos, 2010. 588 p.
86. Manolescu M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. În: Revista de pedagogie, 2010, nr 58 (3), p. 53-65.
87. Manolescu M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010. 328 p.
88. Marcus S. Empatia și relația profesor-elev. București: R.S.R., 1987. 145 p.
89. Marcus S., Gherghinescu R., Competența didactică. București: Editura ALL, 1999. 290 p.
90. McQualil D. Comunicare. Iași: Editura Institutului European, 1999. 272 p.
91. Miège B. Gândirea comunicățională. București: Editura Cartea Românească, 1998. 284 p.
92. Mihai (Stăncescu) I. Metacogniție și motivație în învățarea academică. Repere didactice. Rezumat al tezei de dr. București, 2011. 24 p.
93. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier educațional, 2003. 342 p.
94. Mitrofan N., Mitrofan L. Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile. Iași: Polirom, 2005. 280 p.
95. Mucchielli A. Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare. Iași: Polirom, 2005. 280 p.
96. Mucchielli R. Metode active în pedagogia adulților. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 314 p.
97. Mureșan P. Învățarea eficientă. București: Editura Cereș, 1990. 275 p.
98. Neacșu I. Instruire și dezvoltare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 315 p.
99. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Editura Științifică, 1999. 282 p.
100. Neacșu I. Introducere în psihologia dezvoltării. Iași: Polirom, 2001. 334 p.
101. Neacșu I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București, 2006. 162 p.
102. Neculau A. Educația adulților. Experiențe românești. Iași: Polirom, 2004. 219 p.
103. Negret-Dobridor I. Știința Învățării: de la teorie la practică. Iași: Polirom, 2008. 256 p.
104. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică., 1996. 485 p.
105. O'Sullivan T. Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale. Iași: Polirom, 2001. 389 p.
106. Oprea C. Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 313 p.

107. Orosan D. Comunicarea didactică – model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar. Teză de dr. în pedagogie. Chișinău, 2005. 235 p.
108. Orțan F. Comunicare interpersonală în mediile școlare. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2005. 230 p.
109. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Editura Paralela 45 , 2004. 230 p.
110. Pânișoară O. Comunicarea eficientă. Ediția a III-a adăugită și revăzută Iași: Polirom, 2008. 418 p.
111. Pânișoară O. Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009. 336 p.
112. Păun E. Sociopedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 382 p.
113. Peretti A. Tehnici de comunicare. Iași: Polirom, 2001. 392 p.
114. Popa N.și al. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2001. 194 p.
115. Popescu-Neveanu P. Creativitate și învățare. În: Revista Pedagogie, 1980, nr. 1, p. 14-16
116. Potolea D. (coord.), Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002. 298 p.
117. Potolea D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. În: Structuri, strategii și performanțe în învățământ. București: Editura Academiei, 1989, p.11-32.
118. Prutianu Șt. Antrenamentul abilităților de comunicare. Limbaje ascunse. Iași: Polirom, 2005. 268 p.
119. Radu I. Procesul de instruire ca modalitate de comunicare. În: Pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979. 389 p.
120. Radu I. Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi. În: Studii de pedagogie aplicată. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2000.
121. Rateau P. Metodele și statisticile experimentale în științele umane. Iași: Polirom, 2004. 280 p.
122. Rădulescu-Motru C. Personalismul energetic și alte scrieri. București: Editura Eminescu, 1984. 215 p.
123. Rime B. Comunicarea socială a emoțiilor. București: Editura Trei, 2007. 493 p.
124. Roegiers X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. În: Editura Didactica Pro, 2001, nr. 2, p. 29-38.
125. Rosenberg M. Comunicarea nonviolentă. Chișinău: Editura Epigraf, 2005. 224 p.
126. Rusnac S., Russu R. Influența în comunicarea didactică profesor-student: cercetare experimentală. În: Revistă științifico-practică, 2009, nr 3. 96 p.

127. Sadovei L. Competența de comunicare didactică: repere teoretice și metodologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. 172 p.
128. Sadovei L. Orientări paradigmatică ale comunicării didactice. În: Priorități actuale în procesul educațional a Universității de Stat din Moldova. Tezele conf. științifice internaționale. Chișinău: USM, 2011, p. 462-471.
129. Șevciuc M. (coord.), Didactica universitară. Studii și experiențe. Chișinău: CEP. USM, 2011. 294 p.
130. Sălăvăstru C. Logică și limbaj educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 312 p.
131. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 287 p.
132. Sălăvăstru D. Didactica psihologiei: perspective teoretice și metodice. Iași: Editura Polirom, 2004. 196 p.
133. Săucan D.-Ș. Comunicarea didactică. București: Editura Atos, 2003. 240 p.
134. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. București: Editura ALL Educațional, 1999. 825 p.
135. Stănciulescu E. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996. 215 p.
136. Stan C. Teoria educației. Actualitate și perspective. Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001. 244 p.
137. Suruceanu M. Valoarea formativă a limbajului pedagogic acțional. Teză de dr. în pedagogie. Chișinău, 2006. 130 p.
138. Șoitu L. Pedagogia comunicării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001. 224 p.
139. Șoitu L., Gherciu R. Strategii educaționale centrate pe elev. București: Editura Alpha, 2006. 312 p.
140. Ștefan M. Teoria situațiilor educative. București: Editura Aramis, 2007. 198 p.
141. Toma St., Potolea D. Conceptualizarea competenței – implicații pentru construcția și evaluarea programelor de formare. În: Educația adulților. Timișoara: Eroștampa, 2010, p.39-47.
142. Truța E., Mardar S. Relația profesor-elevi. București: Editura Aramis, 2007. 288 p.
143. Vlădescu I. Aspecte psihologice ale evaluării rezultatelor școlare. În: Studia Universitas, 2007, nr. 9, 258-263 p.
144. Vlădescu I. Competența de a comunica – mijloc de realizare a proceselor instructiv-educative. În: Studia Universitas, 2008, nr. 9 (19), 126-138 p.
145. Vlădescu I. Competența de comunicare în activitatea didactică. În: Studia Universitas, 2011, nr. 9 (49), 84-87 p.

146. Vlădescu I. Conceptualizarea învățării situative din perspectiva comunicării didactice. În: *Studia Universitas*, 2010, nr. 5 (25), p. 106-111.
147. Vlădescu I. De la pedagogia generală la psihologia pedagogică. Iași: Editura Vasiliana '98. 2011. 252 p.
148. Vlădescu I. Elemente de persuasiune în comunicarea educațională. În: *Studia Universitas*, 2011, nr. 9 (49), p. 88-93.
149. Vlădescu I. Lecția în perspectiva didacticii moderne. Contribuția lui Jan Amos Comenius. În: *Studia Universitas*, 2007, nr. 5, p. 160-161.
150. Vlădescu I. Managementul relațiilor de comunicare într-o clasă de elevi. În: *Studia Universitas*, 2008, nr. 5 (15), p. 137-145.
151. Vlădescu I. Rolul mijloacelor de învățământ în comunicarea educațională. În: *Studia Universitas*, 2009, nr. 5 (25), p. 107-113.
152. Vlăduțescu Șt. Instanța psihologică de comunicare. În: *Revista de psihologie*, 2010, nr 1-2, p. 138.
153. Vlăduțescu Șt. Interacțiune și contract de comunicare. În: *Revista de psihologie*, 2007, nr 3/4, p. 161-171.
154. Young M. F. Design de instruire pentru Situat Learning. Tehnologie Educațională. În: *Cercetare și dezvoltare* 41, 1993, nr. 1. 78 p.
155. Zaharia C., Zaharia C. Discursul public. În: *Orizonturi didactice. Forum Științifico-Practic Pedagogic Internațional*. Chișinău-Iași, 2012. p. 227-233.
156. Baron R. Behavior in Organization. New York: Allyn and Bacon Inc., 1983. 322 p.
157. Berne E. Transactional Analysis in Psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry. New York: Bantam Books, 1961. 342 p.
158. Boterf G. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Les Édition d'orgation, Paris, 1994, 314 p.
159. Gaston Mialaret. Les sciences de l'éducation. III-edition. Paris-Retz. 2005. 126 p.
160. Ghaith G. Using cooperative Learning to Facilitate Alternative Assessment. *English Teaching Forum*, 2002, Nr.3, p.26–31.
161. Huitt W. Summarz of theories relating to learning and development. În: *Educational Psychology Interactive*. Valdosta: Valdosta state University. 2004 //http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/summary/lrncmp.html.
162. Jensen B. Metacognitive Concerns in Design and Evaluations of Computer Aided. 2001. Education and Trening: Are we Misleading Ourselves About Measures of Succes? <http://www.trinity.edu/rjensen/265wp.htm>.
163. Lewin K., Field Theory in Social Science. New York: Harper&Row, 1964. 168 p.

164. Sabau E., Nicolescu G. Some Considerations about the Didactic Communication in the Physical Education Lesson. În: Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series VIII: Art Sport, 2011, vol. 4 (53), nr 1.
165. Ştefan V. Communicating Psychological Instance. În: Revista de psihologie, 2010,nr.56, p.1-2.
166. Tăușan L. European dimensions of educational policies in Romania. În: Revista de științe ale educației, 2010, nr. 1 (21), p. 27-35.
167. Watson J., Hill, A.. A Dictionary of Communication and Media Studies. New York: Hodder Stoughton Publishing House, 1993. 701 p.
168. <http://www.dppd.ugal.ro/> (vizitat la 13.03.2011)
169. [www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=381&idb=Psihologie scolara. Prof.univ.dr. Filimon TURCU](http://www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=381&idb=Psihologie_scolara.Prof.univ.dr.Filimon_TURCU). (vizitat la 14.05.2012)
170. <http://www.cnfpa.ro/Files/Norme%20metodologice/LISTA%20COMPETENTE%20COMUNE%20CHEIE.pdf> (vizitat la 27.06.2012)
171. <http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/41625/Suport+curs+1.pdf> (vizitat la 04.09.2012)
172. www.brainstorming.co.uk (vizitat 20.01.2011).
173. www.cquest.toronto.edu/env./aera/aera-lists/aera-c/99-01.html. Miller A.J., 1999, Re: Metacognitive/Cognitive Strategie (vizitat 20.06.2010).
174. www.prodidactica.md/revista. Guțu Vl. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică, 2011, p.2-7. (vizitat 23.03.2012).

CUPRINS

PREFAȚĂ.....	5
O RADIOGRAFIE PERTINENTĂ ȘI PROFESIONISTĂ.....	5
DE LA VALOAREA TEORETICĂ LA VALOAREA APLICATIVĂ.....	5
O LUCRARE REMARCABILĂ PRIN NOUTATE ȘI ORIGINALITATE.....	5
LISTA ABREVIERILOR.....	13
INTRODUCERE	15
CAPITOLUL 1	
REPERE TEORETICE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ ÎN CONTEXTUL SITUAȚIILOR DE ÎNVĂȚARE	21
1.1. Abordări teoretice evolutive ale comunicării didactice	21
1.2. Determinări conceptuale asupra competenței de comunicare didactică	37
1.3. Delimitări conceptuale ale situațiilor de învățare	48
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	63
CAPITOLUL 2	
REPERE PRAXIOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ ÎN CONTEXTUL SITUAȚIILOR DE ÎNVĂȚARE.....	65
2. 1. Aspecte corelaționale privind competența de comunicare didactică și situațiile de învățare	65
2.2. Structura competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare	77
2.3. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare	88
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	95
CAPITOLUL 3	
VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A EFICIENȚEI METODOLOGIEI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ DIN PERSPECTIVA SITUAȚIEI DE ÎNVĂȚARE	97

3.1. Particularitățile competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare la etapa de constatare a cercetării	97
3.2. Programul de dezvoltare a competenței de comunicare didactică în contextul valorificării situațiilor de învățare în cadrul disciplinelor pedagogice	114
3.3. Componentele competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare validate experimental	127
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	144
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	146
BIBLIOGRAFIE.....	149
ANEXE.....	159
Anexa 1. Glosar de termeni.....	159
Anexa 2. Conținuturi specifice dezvoltării CCD SÎ în cadrul disciplinelor pedagogice	162
Anexa 3. Chestionar pentru evaluarea nivelului competenței de comunicare didactică al studenților	163
Anexa 4. Chestionar de evaluare a opțiunii studenților privind utilizarea situațiilor receptive și investigaționale în procesul de formare inițială..	164
Anexa 5. Fișă de înregistrare a nivelului competenței de comunicare didactică a studenților pe dimensiunea limbajului pedagogic.....	166
Anexa 6. Exemple de situații de învățare aplicate cu privire la formarea competenței de comunicare didactică	167
Anexa 7. Grila descriptorilor competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare.....	171
REZUMAT	174
ABSTRACT	176



ISBN: 978-606-37-0488-8